J. Gimeno Sacristán

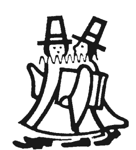
El valor del tiempo en educación



Colección: PEDAGOGÍA
Manuales

José GIMENO SACRISTÁN

El valor del tiempo en educación



Ediciones Morata, S. L.
Fundada por Javier Morata, Editor, en 1920
C/ Mejía Lequerica, 12 - 28004 - MADRID
morata@edmorata.es - www.edmorata.es

El valor del tiempo en educación

Por

José GIMENO SACRISTÁN
Catedrático de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Valencia

EDICIONES MORATA, S. L. (2008)
Mejía Lequerica, 12. 28004 - Madrid
www.edmorata.es - morata@edmorata.es

ISBN: 978-84-7112-526-2
Depósito Legal: M-17.946-2008

Compuesto por Ángel Gallardo Servicios Gráficos, S. L.
Printed in Spain - Impreso en España
Imprime: ELECE Industrias Gráficas, S. L. Algete (Madrid)
Cuadros de la cubierta: “Sin título”, 2002, por Aurora Valero
Técnica mixta sobre lienzo. 194 × 130 cm.
Reproducido con permiso de la autora.

Contenido



A quienes comparten mi tiempo.

Esta obra se apoya, en la medida que maneja datos empíricos originales, en los resultados alcanzados en la realización del proyecto de investigación BSO2003-02005, financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología.

En él colaboraron los profesores:

GIMENO SACRISTÁN, José. (Coordinador) Universidad de Valencia.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. Universidad Complutense de Madrid.

MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan Bautista. Universidad de Granada.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Universidad de A Coruña.

(María CLEMENTE contribuyó a obtener datos y Clara ARBIOL los puso en orden.)

Introducción

El lenguaje que utilizamos condiciona la forma que adoptamos de ver las cosas; las maneras de ver el mundo constituyen una primera disposición a situarse ante él y a comportarnos dentro de él. Esta lógica opera en cualquier situación, pero su evidencia es mayor en los ámbitos de la investigación o del pensamiento que tienen en las palabras su mejor, y a veces único, instrumento metodológico. Y apurando el argumento, esos supuestos alcanzan su máxima vigencia cuando se aplican a realidades y situaciones cuyo significado es muy complejo o muy confuso. El *tiempo* es prototipo de complejidad y de confusión, en lo que se refiere a su conocimiento y utilización, aunque la vivencia del mismo la tenemos todos.

Nosotros, siguiendo el argumento de San Agustín, sabemos lo que es el *tiempo escolar* o de la educación, siempre que no nos lo pregunten o no nos lo preguntemos. Pero procuraremos explicarlo recogiendo algo de lo mucho que ha sido ya dicho y pensado, tratando de extraer los elementos esenciales para tener un visión más real de ese tiempo escolar. Es una empresa arriesgada por varias razones. *La primera*, por carecer de una tradición de pensamiento o de investigación en nuestro campo. *La segunda*, porque se trata de un concepto que tiene presencia o implicaciones en cualquier cosa que hacemos, comportándose como un concepto poliédrico y escurridizo. *La tercera*, porque su universalidad (afecta a todo, a todos, puede ser visto en todo, todos sabemos algo de él) permite su tratamiento científico-especulativo y práctico a muy desiguales niveles. *La cuarta* reside en lograr entender y conjugar el tiempo entendido como una variable física, cuando, al tomarlo como tema de discusión o investigación, lo importante para la educación son las transformaciones internas en los sujetos o comportamientos motivados por experiencias que son restos de la vivencia del tiempo. El tiempo es físico y vivencia. La planificación y gestión de la educación se hace desde la perspectiva física del tiempo; la realidad de los resultados de la misma —nos referimos a los que son realmente las huellas de los aprendizajes que permanecen— no podrían ser entendidos si no vemos al tiempo de la educación como vivencia.

Este libro no se ocupa del horario o del calendario escolares, al menos no sólo de ellos. Tampoco se centra en el tiempo del profesorado, aunque también lo contempla. Trata de los tiempos en plural y del cruce de tiempos escolares y no escolares, de tiempos de socialización y de enseñanza, de tiempos regulados y tiempos vividos, de tiempos que merecen la pena extender y de otros que desearíamos suprimir. También de los tiempos escolares y familiares. Pero, ante todo, como lo importante es el sujeto por antonomasia de la educación, lo que nos interesa más es descubrir cómo el alumnado vive su tiempo para ver indicios de cómo podría vivirlo mejor.

Se relativiza el tiempo del reloj y se resalta el tiempo de la vida. No nos ocupamos tanto de tratar temas y problemas nuevos, como de discutirlos reunidos de otra manera. Empezando por plantear una idea: la de que se nos concede un tiempo delimitado que, inexorablemente, tenemos que ocuparlo de alguna forma, con la condición de que no podremos echar su curso para atrás, porque el tiempo no se recupera, ni está —el de cada uno y cada una— vacío.

No se toma al Tiempo como categoría absoluta que lo absorbe todo. Para cada uno de nosotros su significado es particular, como también es peculiar para cada proceso, en cada uno tiene su desarrollo singular. La hora del reloj es única, pero es un tiempo diferente para quienes gozan y para quienes sufren. Un año más no es lo mismo para quienes pasarán de los 5 a lo 6 años de edad que para quienes lo hagan de los 16 a los 17 años. No es lo mismo el tiempo de aprender que el de enseñar, como no lo es una hora de clase de matemáticas y otra de educación física.

Partimos del principio de que el tiempo de la escolarización no es el de toda la educación, así como tampoco lo es siempre de enseñanza y menos, todo él, de aprendizaje. El tiempo del alumno y de la alumna no es el del profesorado o el del centro educativo.

Abordaremos el tiempo de los horarios, pero nos detendremos más en la agenda de los alumnos, de cómo les estructura sus vidas, de cómo las dota de contenido y de cómo constituye su identidad.

El libro explora una categoría en la que todo se cruza, a la cual hay que abordar desde un planteamiento complejo y, desde luego, interdisciplinar. Pero, ¿de qué nivel de profundidad partimos tratando cada aspecto, desde el que abordar el tema y desde el que establecer las relaciones entre las partes? Se trata de conjuntar aportaciones de la medicina, la filosofía, la antropología, los estudios culturales, la sociología, la organización… Se requiere aludir y considerar lo que dicen las familias, los alumnos y las alumnas, los informes sobre el funcionamiento de los sistemas educativos, del profesorado…

El *tiempo* como objeto de nuestra curiosidad intelectual se remonta a una época, hace más de una decena de años, cuando comenzaron los movimientos reivindicativos por la implantación de la jornada escolar continuada entre el profesorado. Vimos las reacciones contradictorias de algunos grupos de padres y madres, cómo se planteaban los dilemas en diferentes zonas geográficas que parecían haber sido elegidas para acometer cambios sin criterio alguno, aunque no era este el caso, como pudimos ver después. Aquel debate, creemos que lo situó bastante bien Mariano FERNÁNDEZ ENGUITA, poniendo de manifiesto que la discusión no era, precisamente, un debate de ideas y de confrontación de modelos de educación alternativos, que también los hubo, sino, básicamente, de inte-

reses escondidos frente a proyectos e ideas. Anteriormente, CARIDE, hizo un primer e importante trabajo de investigación en Galicia con la misma idea de fundamentar los cambios de horario para adoptar decisiones con una base racional que evitara daños irreparables, si es que se ocasionaban.

El hecho de que no hubiera pruebas definitivas a favor o en contra de las diferentes posiciones, nos hizo suponer que el problema había que reformularlo en otros términos y plantear la necesidad de una política global. Nos dimos cuenta de que el problema del horario escolar está inmerso en otro más amplio, que es el del *tiempo de la educación*, dentro y fuera de las instituciones educativas, con más sentido todavía en la que ahora se denomina como sociedad de la información.

Coincidía en el tiempo la preocupación por la dinámica de las reformas curriculares, algunas de las cuales tuvimos la oportunidad de conocer de cerca. Veíamos cómo la estructura férrea de unos horarios atomizados condenaban a la inviabilidad a cualquier reforma del currículum en la práctica, cuando los estudiantes quedan sometidos a un proceso constante de “transición” entre materias, profesores distintos... y, además haciéndolo a cada hora de reloj, descontando de sus sesenta minutos el “adiós” del que va a salir, el par de minutos para recoger sus bártulos, dejar el estrado expedito para el siguiente, el “ahí te los dejo” porque si lo cambiamos por el “¿qué has hecho con ellos?” se incrementaría el tiempo perdido y, al siguiente, tampoco le serviría de mucho. Y podríamos seguir restando tiempo de enseñanza al tiempo estipulado como oficial, si analizamos los ritos de comienzo de la clase que sigue a la anterior: “buenos días”...

Quisimos contrastar los centros con distintos modelos de horario para ver quiénes y qué ganaban, quiénes perdían y qué era lo perdido. En el debate primero pudimos apreciar que los interrogantes se ponían en las ganancias o pérdidas en los rendimientos o resultados académicos, así como en las posibilidades de las familias para atender a sus menores. El retraso en la concesión de recursos y las dificultades en la gestión del proyecto de investigación, junto a la rápida extensión del modelo de “sólo por las mañanas”, nos permitían penetrar y obtener informaciones sobre las realidades más asentadas por los modelos horarios en liza. Quizá esos modelos son maneras distintas de gestionar el tiempo disponible, con proyección en la calidad de la enseñanza y en el mejor o peor acomodo con la vida de las familias. El problema no era ni es ya un tema de eficacia, de que los resultados sean mejores o peores —pues quizá en ese aspecto no difieran—, sino que lo que se dirime es el caminar hacia un modelo educativo que sobrepasa los muros de las aulas, en el que “lo escolar” puede tener mayor o menor presencia y determinación en y de “lo educativo”.

Con la visión puesta más en algunas claves del tiempo educativo, y dedicando atención dentro del mismo al tema de la jornada escolar bajo los modelos de horario continuo y partido, se emprendió una investigación para encontrar datos empíricos que prestaran informaciones sobre la realidad. Así podríamos aclarar con mayor seguridad y más amplia perspectiva los problemas y dudas que van surgiendo a lo largo de las discusiones que se plantean en esta obra.

Una muestra de unos dos mil alumnos y alumnas de segundo y cuarto curso de ESO, pertenecientes a las comunidades de Andalucía, Comunidad Valenciana, Galicia y Madrid participaron en el estudio. Centrarse en esas dos edades fue una opción justificada por la trascendencia de dos momentos cruciales: la

transición de Primaria a Secundaria Obligatoria y el final de la etapa de la obligatoriedad.

No nos interesaba tanto el contraste de ambos momentos, que en algunas ocasiones sí lo hacemos, sino abarcar un momento de la escolarización muy decisivo y sobre el cual existe todavía hoy una controversia no resuelta en España.

La participación de las diferentes Comunidades Autónomas no se realizó para establecer comparaciones entre ellas, sino que obedece a la intención de diversificar la muestra, eligiendo lugares y zonas en donde las opciones acerca de los modelos horarios han sido objeto de debates de diferente nivel y en las que las opciones y los resultados han sido distintos. Disponemos de centros diversos en todas ellas.

A través de los y las estudiantes —por medio de un cuestionario— accedimos a sus padres y madres, quienes aportaron opiniones, sus posiciones y valoración sobre el tiempo de sus hijos e hijas. Los datos se tomaron en el segundo trimestre de 2005. Del tratamiento estadístico correspondiente se derivan las conclusiones con base empírica que se desgranan en los diferentes capítulos de la obra.

Consideramos que la atención a la comodidad del lector debe prevalecer sobre el rigor en la exposición técnicamente correcta desde el punto de vista metodológico. Guiados por esa opción hemos procurado no añadir en el texto las expresiones de datos de compleja elaboración, que resumimos en afirmaciones sencillas que aluden a la investigación en términos del lenguaje de uso común. Pero nuestro interés va más allá del ámbito abarcado por las posibilidades de los métodos empíricos. Esos datos nos han hecho pensar, hemos querido ofrecer un marco amplio de problemas, ofrecer sugerencias, emitir juicios de valor que expresan —como empezábamos— la forma que adoptamos de ver las cosas; las maneras de ver el mundo.

CAPÍTULO PRIMERO

Las concepciones del tiempo y la educación

El tiempo como tema y problema ha ocupado la atención de la humanidad y, específicamente, del pensamiento filosófico desde muy temprano en nuestra cultura, como en todas las demás. Ha sido objeto de ritos mágicos para dominarlo, recuperarlo o adivinarlo; ha sido un tema sobre el que han girado los contenidos de creencias religiosas; es un condicionante de las actividades humanas y también objeto de investigación. En el afán de comprenderlo se han sucedido diversas teorías de las que el pensamiento moderno es su heredero. Restos de ellas pueden encontrarse en cómo hoy lo entendemos, si bien el pensamiento moderno refleja la impronta de dos visiones fundamentales. Una, la de la física de NEWTON, corregida por EISNTEIN, según la cual el tiempo se puede medir; la otra es la visión del tiempo tal como lo vivimos, siendo BEGSON su principal valedor. En la primera acepción el tiempo es una magnitud dentro de la cual ocurre nuestra vida, que existe al margen de nosotros y a la que nos vemos sometidos. En la segunda acepción, el tiempo es algo que se vive, se siente, se experimenta; es el tiempo de cada uno.

1.1. Tiempo, relojes y educación

> "La máquina que divide con tanta justeza las doce horas del día nos advierte que observemos la justicia y que obedezcamos las leyes"[1].

Sí, es cierto, el reloj, al dividir el tiempo y proponer una concatenación de los segmentos horarios crea una cadena de orden, de forma que, viviendo en ese tiempo concatenado (algo sigue o precede a algo), estamos poniendo y adquiriendo un orden para nuestras vidas ("a tal hora solemos hacer tal cosa"), una versión del orden en el que ocurren las acciones ("lo primero es lo primero") y

[1] Escrito en el muro del reloj del Ayuntamiento de París en 1370. Narrado por ATTALI (1986), pág. 75.

cómo se presentan las cosas (el prólogo va antes que...), a veces una norma moral (la indelicadeza de llegar tarde) y el orden de nuestra memoria (primero ocurrió...)

Sin calendario y sin reloj la vida que hoy llevamos sería imposible. Detrás del uso de los relojes y calendarios existen amplias y profundas tradiciones culturales, la historia de las sociedades. Ningún calendario es arbitrario, dice ATTALI, 1985), sino el fruto de largas y cuidadosas observaciones del cielo, de las exigencias de los ciclos alimenticios. Son el resultado y la forma de registrar los mitos, los acontecimientos. Así se fueron creando concatenaciones entre el entendimiento de la naturaleza, los acontecimientos y las relaciones sociales con las vidas de las personas, de forma que la posición en uno de esos ámbitos se relaciona con los cambios que ocurren en otro. Así, por ejemplo, el crecimiento de los seres vivos se asocia al calendario, la madurez se relaciona con la edad, las capacidades y los saberes se consideran dependientes del tiempo en que se ha estado escolarizado. Eso son cosas que aprendemos y que, regulándonos desde fuera acaban siendo asumidas e interiorizadas como categorías para percibir, comprender el mundo, regular nuestras acciones y ordenar la consciencia de cada uno. Pasan a ser categorías con las que funcionamos en la vida diaria. Como afirma ELIAS (1989, pág. 33), “Cuando los símbolos en el curso de su desarrollo han adquirido un alto grado de adecuación con la realidad, los hombres se enfrentan a una dificultad especial para distinguir entre símbolo y realidad”.

El aprendizaje del tiempo —lo que significan relojes y calendarios— le cuesta al niño entre siete y nueve años, “pero cuando se ha dejado atrás ese aprendizaje, los miembros de esas sociedades olvidan, al parecer, que han tenido que aprender el *tiempo*” (ELIAS, 1989, pág. 154).

Los pueblos nómadas tenían como referencia el ciclo lunar, los sedentarios necesitaban regular sus actividades agrícolas por la sucesión de las estaciones que el sol predice con más seguridad. En los monasterios medievales las campanas regulaban el día marcando las horas de oración; en las ciudades el poder civil las utiliza para señalar los acontecimientos que afectan a las tareas colectivas: cerrar y abrir de puertas de las murallas, convocar a la defensa, a apagar el fuego, reunirse, etc. Poco a poco, los modos de ordenar el tiempo se van introduciendo en la regulación pautada de la vida y tienen que ser tañidos regularmente a través de clepsidras y el uso de autómatas como primera expresión de la racionalidad del control del paso del tiempo.

Con el reloj mecánico la vida se entiende y queda regulada en el ciclo diario (recuérdese todo lo que supone el cambio de la hora hacia el invierno o hacia el verano), y hasta con cada oscilación del péndulo del reloj de pared. Una ordenación que sirve para actuar en la vida pública y en la privada, regulada por el poder civil, de modo que acomodarse al ritmo del tiempo es hacerlo a una pauta de vida y a una norma de comportamiento. Una sumisión al orden establecido por un poder que se vuelve anónimo, alejado de los rezos y de las convocatorias para participar en acontecimientos más espaciados; un tiempo que es vivido, hora a hora, por todos a la vez haciéndonos coincidir o separándonos.

La adopción del horario común en 1850 para el ferrocarril marca el momento en el que el ritmo que viven al unísono los diferentes enclaves humanos adquieren una uniformidad que se afianzó por la exactitud que construyó el ritmo de las fábricas. El tren se detiene y arranca para todos a la vez; la necesidad de montar

en él exige seguir una tabla horaria, como se exige levantarse “a tiempo” por la mañanas para estar “a punto” en la entrada al trabajo o en la puerta de la escuela. En fin, cruzarse con otro, quedar citados para un encuentro en un determinado punto obliga a ordenar con precisión el tiempo con el reloj. La espontaneidad, y operar según el criterio dejado al arbitrio de cada uno, se convierte en irregularidad, disfunción, dificultad y desorden.

El tiempo en la sociedad moderna carece de las connotaciones de lo sagrado que tuvo en el pasado, al convertirse en un instrumento conductor de la vida civil cotidiana, aunque mantendrá algo del valor de haber sido domado por lo sagrado y por las ceremonias civiles que lo acompañaron: realización de mercados, conmemoración del paso de las estaciones, celebración de acontecimientos, etc.

El tiempo, como afirma ELIAS ha sido una forma de orientarse en el mundo de las cosas y de los fenómenos que cambian, un medio de orientarse en la vida social y para regular las relaciones sociales.

> “La cuestión acerca de la manera en que los hombres aprenden a orientarse en su mundo cada vez con más tino, a lo largo de los siglos, es sin duda de gran importancia para que el hombre se entienda a sí mismo”.
>
> ELIAS (1989, pág.13.)

El tiempo es un concepto universal del que todos tenemos conciencia, del que disponen y utilizan todas las culturas. De él todos tenemos vivencias, sin que esto sea contradictorio con la realidad de que cada uno de nosotros tengamos una visión distinta sobre él, como han sido diversas las explicaciones que se han hecho del mismo a lo largo de la historia.

No sólo es universal, en tanto que todos sabemos que está ahí, sino que es extenso, en el sentido de que afecta a todo. Los seres vivos lo son por un tiempo, con él evolucionan, las cosas tienen un origen, se transforman, cambian y se desintegran con el tiempo. Las acciones se realizan en un tiempo y a tiempo o a destiempo. Sólo los dioses eran eternos y eso, de alguna manera, es también su tiempo.

En contraste con esa presencia universal, nos resulta extremadamente difícil expresar en qué consiste el tiempo. A principio del siglo V d.c., San Agustín nos expresaba de manera clara esa contradicción.

> “¿Qué cosa es el tiempo? ¿Quién podrá fácil y brevemente explicarlo? ¿Quién es el que puede formar ideas claras de lo que es el tiempo, de modo que se pueda explicar bien a otro? Y, por otra parte, ¿Qué cosa hay más común y más usada en nuestras conversaciones que el tiempo? Entendemos bien lo que decimos cuando hablamos del tiempo. Y, ¿lo entendemos también cuando otros nos hablan de él? Pero, ¿qué cosa es el tiempo? Si nadie me lo pregunta, yo lo sé, para entenderlo; pero si quiero explicarlo a quien me lo pregunte no lo sé para explicarlo.
>
> (*Confesiones*, Libro XI, Capítulo 14, año 400 d.c.)

Sí se ha comprendido lo que era en su sentido global, por la literatura más que por la física, por la filosofía antes que por las ciencias. Y la literatura nos ha dado también otras visiones de tiempos no absolutos y no lineales, como también hemos aprendido otras formas de entenderlo en la discontinuidad de las escenas de cualquier película.

La conciencia de finitud y de fugacidad del tiempo, de cómo la memoria que alcanzamos a tener de él cobra para nosotros significado añadiéndole sentimientos, seleccionando recuerdos, la expresó bien Jorge MANRIQUE (1440-1479) en las *Coplas por la muerte de su padre:*

> Recuerde el alma dormida,
> avive el seso y despierte
> contemplando
> cómo se pasa la vida,
> cómo se viene la muerte
> tan callando,
> cuán presto se va el placer,
> cómo, después de acordado,
> da dolor;
> cómo, a nuestro parecer,
> cualquiera tiempo pasado
> fue mejor.

El tiempo es algo en lo que se realiza nuestra experiencia personal y colectiva, el "mientras transcurre" la experiencia; lo que conecta, da continuidad y, a la vez, separa a unas generaciones de otras. Es algo infinito, pero muy limitado para cada uno de nosotros.

Es un discurrir continuo que siguen ciertos procesos y fenómenos que apreciamos en el mundo natural, en los acontecimientos culturales y sociales, en los sujetos y, desde luego, en nosotros mismos. El tiempo significa, asimismo, orden en el acontecer, reiteración y regularidad que la humanidad ha ido imponiéndose, pasos de secuencias que se repiten cíclicamente y que reflejan los mismos símbolos e instrumentos con los que tratamos de medirlo y ordenarlo. La esfera del reloj recorrida por las saetas marcando momentos que se suceden a la vez que se repiten cada doce horas, la imagen circular del calendario azteca o el nuestro que muestra la sucesión ordenada, de izquierda a derecha, la secuencia de los días de la semana —de lunes a domingo— que se repiten una tras otra dentro de meses que, a su vez se suceden unos a otros con mínimas variaciones dentro del año y los años que aumentan uno a uno, son símbolos de esa regularidad que es la de nuestras vidas.

"Lo que cambia en el curso del proceso civilizador es ante todo la pauta de su autorregulación (del tiempo)", dice ELIAS (1989, pág. 34). Lo cual es un proceso altamente uniformador en las sociedades industrializadas, que se extiende a todas las áreas de la vida y que se convierte en un potente instrumento autorregulador y autodisciplinador de los individuos que viven el tiempo de sus vidas sometidos a las pautas con las que se ordena el tiempo. El reloj y el calendario son, pues, algo más que una máquina y una sucesión de días; los órdenes de actividades que necesitan de su uso representan algo más que sucesiones de momentos. Del mismo modo, el horario es algo más que una propuesta o relación de actividades o de cualquier cosa que se programe, sino que por sí solo y por la regularidad que impone en las instituciones tiene un importante valor regulador de los individuos y de las relaciones entre ellos. Como argumenta VARELA (1992), el poder disciplinario, por su economía y eficacia, se centró en el ámbito de las instituciones, concretamente en las educativas. Las tecnologías

que modelan al sujeto en las sociedades modernas lo hacen regulando los espacios y el tiempo de las instituciones educativas, pasando a ser introyectadas por los individuos.

Todo aquello que cambia lo hace en un tiempo, lo que permanece se repite en el tiempo. Nosotros lo cargamos de significados y extraemos una serie discontinua de imágenes yuxtapuestas que constituirán nuestra memoria, igualmente discontinua. Es, como dijo AMIEL, el espacio entre nuestros recuerdos, una sucesión de momentos. Decía DURKHEIM (1968) que:

> "No podemos concebir el tiempo más que a condición de distinguir en él momentos diferentes".
>
> (Pág. 15.)

Significa duración, paso de fases, ritmo de sucesión entre las mismas y duración total de su devenir. El tiempo representa un determinado orden en el que nosotros apreciamos han ocurrido, en que ocurren o previsiblemente ocurrirán las acciones y los fenómenos. Es una secuencia que se desplaza hacia adelante y que nosotros, embarcados en ese movimiento, marcamos con un ahora, un antes y un después.

Finalmente, del tiempo humano diremos que es un bien escaso ("El tiempo es oro") y lo apreciamos como un capital que se gasta deprisa y que con él nos vamos también nosotros, ("no es lo peor que el tiempo se pase —dice el refrán—, sino que nos lleva por delante"). Lo cual nos llama a apelar a no malgastarlo ni dilapidarlo. El tiempo físico fluye y sigue; el nuestro se agota.

El tiempo lleno de quehaceres y actividades en el presente y durante toda la edad vivida es, en suma, un espacio de posibilidad, de oportunidad de hacer algo, también la posibilidad de vivir de otra manera. El tiempo físico, absoluto, el que el reloj señala no podemos cambiarlo; el cómo lo llenemos sí, y ese tiempo es el que nos importa.

La imposición del sentido moderno del tiempo como algo absoluto que se puede medir, lleva a que el tiempo pierda su condición holística, así como su pertenencia al mundo de lo humano, el sello y coloreado personal. El horario, el calendario y la jornada escolar, como tiempos físicos, son una suma de tiempos que se pueden trasladar de un lado para otro como bolas de ábaco, que decía JÜNGER[2], a lo largo del día, en la mañana, en la tarde o entre ambas. Las clases de la asignatura " X" dispondrán de "x" horas repetidas en los ciclos semanales, durante "x" meses y a lo *largo* de "x" número de años. Horarios, calendarios, horas de trabajo, tiempo de recreo, acabar las clases serán referencias básicas para el pensamiento tecnificado moderno acerca del tiempo en educación. Pero jamás las podremos entender si no se considera qué significan.

La educación también tiene un tiempo, necesita de él; es un proceso regulado a través de la ordenación del discurrir de aquél. En la organización de las escuelas, como ocurrió en las fábricas, el reloj también impone su tiempo.

La escolaridad, con sus horarios y calendarios, con sus rituales, es un instrumento racionalizador a la vez que ha sido, en muy buena parte, fruto de la racio-

[2] Tomado de OCAÑA, (1992).

nalidad moderna. La misma escolarización se ha convertido en un importante aparato de la racionalidad que regula el tiempo psicológico de los sujetos y del tiempo social de las sociedades modernas.

Mirando hacia dentro podemos constatar que en las escuelas existen diversos controles para organizar las funciones de custodia, disciplina, transmisión de conocimiento y moldeo de la personalidad, pautando su discurrir al minuto, de forma cíclica, ritualizándolo por medio de acontecimientos externos e internos en los centros escolares. Las manifestaciones más evidentes de esa ordenación del tiempo son: el establecimiento de los períodos de la escolarización y su ordenación secuencial, el calendario escolar, el horario, así como las regulaciones del currículum. Hacia fuera, las regulaciones tomadas en los aspectos anteriores obligarán a regulaciones nuevas o a reajustes en otros ámbitos de la sociedad, lo cual no siempre es fácil, ni siquiera posible, como por ejemplo demuestran los conflictos por el cambio de horario en España.

La forma de orientarnos cada vez con más precisión en el mundo de lo educativo —en lo que al tiempo se refiere— es también, en nuestro caso, de importancia para comprender cómo es y cómo ha llegado a ser la educación. La idea que tenemos acerca de ésta tiene mucho que ver con las visiones que se han elaborado del tiempo. De ahí nuestro interés en penetrar con una mirada “temporalista” en ciertos aspectos del sistema educativo, de los agentes que operan en él, del alumnado, del profesorado, del currículum y de las prácticas educativas.

La penetración del poder de la ordenación del tiempo, entrometiéndose en nuestras vidas y usos sociales, nos conduce a pensar que el tiempo escolar y el de la educación son algo más que el tiempo al que se refieren el reloj y el calendario.

- La imagen de la entrada matinal a las clases, el pitido o el toque de la campana que pone a todos en el punto cero del ingreso al “tiempo de clase” —un tiempo que comienza con la advertencia de ser otro muy distinto al que ha acabado—, es una viva imagen del poder educador del reloj, haciéndose oír por estos procedimientos u otros instrumentos.
- La reiterada consulta que un estudiante hace en clase al movimiento de las manecillas del embellecido objeto que marca la horas, no es muestra de una falta de memoria que le dificulta recordar “la hora”, sino señal de que el tiempo escolar ya no es un tiempo suyo. El tiempo no es en este caso algo fugaz, como sí lo era en la copla manriqueña, aunque es probable que para el que con inquietud mira el lento caminar de las manecillas sea cierto lo de que “cualquier tiempo que pasa es mejor”.
- La aplicación de pruebas de evaluación cronometradas nos evidencia hasta dónde ha llegado el maridaje perverso entre la tiranía del tiempo y la vanalización del aprendizaje que se está evaluando a través de aquéllas.
- La mirada somnolienta del pequeño sobre el cuaderno de trabajo en la noche, estando en familia, cuando los mayores ya han acabado el tiempo de su tarea, nos revela el imperio del dominio que tiene la razón del tiempo escolar absoluto sobre el tiempo razonable de la vida.
- El estudiante *retrasado* no es alguien que se ha descuidado y ha perdido el paso respecto de quienes empezaron a caminar con él, sino que es toda una categoría de ser humano, hasta el punto de haberla tomado como indi-

cador de la calidad del sistema en el que se produce el retraso. Ir *a destiempo* no es sólo una irregularidad horaria respecto del tiempo físico de relojes y calendarios, sino un motivo de exclusión.

- No hacer los deberes escolares "a tiempo" supone juzgar y clasificar con categorías morales a quienes no cumplen; es decir, ser vistos como diletantes, vagos y perezosos. No olvidemos que para la moral cristiana la virtud de la diligencia era el antídoto contra el pecado capital de la pereza.
- Las *horas lectivas* o "de clase" son unidades del tiempo pedagógico, maneras de referirse al trabajo del profesorado y un elemento que sirve a la organización del funcionamiento de los centros educativos. Son unidades de tiempo de enseñanza que se corresponden con sesiones de clase, también de una hora, del tiempo físico.
- La *lectura rápida* puede defenderse como método de rentabilizar el tiempo de los relojes, dando la idea de más lectura abarcada por menos tiempo es mejor, pero puede menospreciar el tiempo del razonamiento y de la reflexión de los lectores.
- Los responsables de la política educativa parecen creer, a veces, que su tiempo de acción bienintencionada se corresponde con el tiempo de las instituciones o del profesorado para entender y aplicar lo que ellos proponen. Están destinados a errar. El tiempo de la política es breve, concentrado de intenciones; el tiempo de cambio necesario para alterar las prácticas es el de una evolución lenta.
- Un último y sutil ejemplo de cómo la categoría del tiempo se cuela incluso en la anticipación de la práctica y en nuestros deseos. Los *objetivos* de la enseñanza —se suele decir en las disquisiciones acerca de la planificación didáctica para desarrollar la enseñanza— son metas a lograr en un tiempo futuro a corto plazo (de tiempo), mientras que los *fines* son previsiones a un tiempo más alejado. Nada menos que uno de los impulsos que mueven al aparato y a las personas relacionadas con la educación, como son las finalidades de la educación, es algo dependiente de cómo será el tiempo futuro. La evolución previsible del estado actual de las cosas y el efecto de lo que hagamos o de las medidas tomadas en el tiempo presente pueden suponerse o adivinarse.

Estos comentarios desordenados aluden a asociaciones diversas de la concepción y usos del tiempo con rasgos propios de situaciones normales relacionadas con la educación. Muestran, a primera vista, cómo el tiempo medible por los relojes, cronómetros y calendarios se enmaraña con la educación; cómo dicta sus reglas, impone límites, dota de razón a las prácticas educativas, clasifica a los sujetos y regula el orden de los acontecimientos, en general, la frontera entre la normalidad y la anormalidad.

Son muchos los temas, problemas y acciones en los que en educación se toca alguna de las acepciones del tiempo, bien sea en aspectos relacionados con el alumno y la alumna, con las familias, los profesores y profesoras, el proceso de aprendizaje, el desarrollo de la enseñanza, la organización escolar, la vida cotidiana, la escolarización... Son aspectos sobre los que se discute, se investiga, se plantean reformas, se legisla... A título de ejemplo, planteamos de forma asistemática algunos de ellos.

1. Analizar cuál es la *distribución del tiempo* del día en actividades para conocer los estilos de vida.
2. Qué supondrá la sociedad del conocimiento en el futuro que viene.
3. Cuánto tiempo debe dedicar al descanso un menor.
4. Qué duración han de tener las clases. ¿Por qué son, frecuentemente, de una hora?
5. Cómo evoluciona y discurre la atención y la fatiga.
6. Qué hacer en el tiempo extraescolar.
7. Cuánto tiempo debe tener una determinada materia en el currículum.
8. Conveniencia de la duración de las vacaciones.
9. Qué horario es más conveniente: ¿la jornada continua sólo de mañana o de mañana y tarde?
10. Tiempo para que las reformas educativas cuajen.
11. A qué edad se entra y se sale o se debe abandonar el sistema escolar.
12. La edad de jubilación del profesorado.
13. Consecuencias del reparto del horario que regulan las Comunidades Autónomas y el Estado.
14. La antigüedad como mérito o requisito para...
15. Mejora o empeora la calidad del sistema educativo.
16. Los tiempos laborales del profesor.
17. Cuándo estudian y se divierten los jóvenes.
18. El tiempo del aprendizaje.
19. La evolución de las ideas y prácticas de la pedagogía en la historia.
20. Las etapas del desarrollo.
21. Educar a lo largo de toda la vida o la educación permanente.
22. Las escuelas aceleradoras.
23. Planificar y hacer prospectiva.
24. El retraso escolar.
25. La incorporación tardía al mundo del trabajo.
26. Repetir curso.
27. Tiempo de calidad.
28. Tiempo de silencio.
29. La organización cíclica, en etapas y cursos.

Todas esas expresiones aluden a la dimensión física medible del tiempo, que hace alusión a su distribución, sucesión, datación o fijación, perdurabilidad, orden y secuencia, ritmo... en el ámbito educativo. Pero, a su vez, son tiempos para ser más o menos libres y felices; tiempos para producir y rentabilizar o para el descanso y el ocio; son tiempos más agradables o molestos; más intensamente pasados o que producen aburrimiento; más disfrutados con otros o en soledad; tiempos que recordar u olvidar. Es decir, tiempo begsoniano vivido. Esta mirada al tiempo escolar es imprescindible para entender qué significa realmente la experiencia de la educación para menores y jóvenes y qué va a significar en un futuro próximo.

1.2. Los factores determinantes del tiempo escolar

La estructuración y distribución del tiempo escolar no es el resultado del azar, sino más bien de la necesidad, producto de la confluencia de poderosas fuerzas de carácter social, económico, educativo y técnico. El peso de todas esas

fuerzas es tal, que las pautas de organización horaria han llegado a constituirse en un sistema estable y resistente a los cambios. En la determinación de dicho sistema (siguiendo, en líneas generales, la relación que hace KNIGHT, 1989) intervienen diversos factores:

a) *Factores históricos*. Todos hemos pasado por la escuela y guardamos memoria de esa experiencia en la que se incluye cómo era el transcurrir del día en la misma, cómo progresaba y en qué se invertía el tiempo en una jornada, en la semana o a lo largo del curso escolar. Esa imagen se estabiliza y resiste a los cambios que pudieran plantearse. Lo mismo que les ocurre a las personas le pasa a la cultura y a los ritos de las instituciones. Los estudios históricos han mostrado cómo ha ido cuajando una forma determinada de confeccionar los horarios y extraer su significado (ESCOLANO, 1993 y 2000).

b) *Factores sociales*. El tiempo escolar es aquél en el que el menor permanece controlado y mantenido en condiciones seguras, una función imprescindible por necesidades sociales y para el control que los adultos ejercen sobre los menores, de acuerdo con su sistema de vida, sus costumbres y sus representaciones sociales. Entre los factores que intervienen en esta función se pueden destacar:

1) Las rutinas familiares de la vida cotidiana —entre ellas, de manera fundamental, el trabajo, la alimentación, el ocio o el descanso—, conforman un sistema de vida que supone una pauta de distribución y ordenamiento del tiempo que tiene que armonizarse con el horario escolar estableciéndose un pacto de conveniencia entre las partes.
2) El trabajo de los diferentes miembros familiares puede ajustarse con desigual facilidad al calendario y horario escolares.
3) El medio de transporte y duración de los desplazamientos de los escolares y el de los adultos cuidadores de estos, según la proximidad del domicilio familiar al colegio.
4) La existencia de miembros de la familia en edad escolar que asisten a centros distintos.
5) Condiciones familiares que afectan a las tareas escolares desplazadas fuera del horario escolar.
6) Las necesidades de ocio, cada vez más importantes en las sociedades de consumo, en lo que se refiere a vacaciones estacionales, fines de semana, etc.
7) La preocupación por la seguridad de los menores en sus desplazamientos a los centros; riesgos de accidentes, días sin profesor, etc.
8) La preocupación por los cambios que pudieran afectar a la imagen de lo que se considera debe ser el orden y poder socializador de las instituciones escolares, en relación con una forma de entender el orden social más amplio.
9) El *ethos* de la sociedad que acepta con distinto grado de facilidad los cambios sociales y culturales, que tiene una idea de lo que es importante y valioso.
10) La preocupación por la educación y el papel que se considera debe tener la escuela.

Cada vez más en las sociedades desarrolladas, y en buena parte urbanizadas, se destaca la importancia de la función de custodia de las instituciones educativas, no sólo en el horario escolar, como es lógico, sino también en el tiempo extraescolar, teniendo que plantearnos cómo llenar de contenido educativo ese

tiempo. Una necesidad que choca con las reivindicaciones del profesorado que reclaman la disminución de su presencia en el tiempo de los estudiantes. En muchos lugares se están desarrollando programas de atención a los jóvenes en el tiempo extraescolar con el fin de evitar un vacío en los procesos de socialización que, al mismo tiempo, sirvan a los fines de las escuelas[3]. Éstas, si bien un día fueron consideradas como agentes todopoderosos, hoy pierden capacidad de influencia y peso para ser guía para los menores. Una aproximación a lo que son dichos programas lo constituyen lo que nosotros llamamos *actividades extraescolares.* Pero, en nuestro caso, son apéndices de las actividades escolares, mientras que estos programas *después de la escuela* (*after school programs*) pretenden tener una entidad propia, si bien sirven de apoyo a la actividad escolar[4]. Son programas que se ocupan del cuidado de los menores, ofrecen seguridad y ayudan a las familias que trabajan, al tiempo que mejoran los logros académicos.

Los estudios realizados indican que los estudiantes que participan en los programas para después del horario escolar logran mejores calificaciones, aumentan su asistencia a la escuela y mejoran su conducta. También expresan una mayor esperanza frente al futuro y más interés en la educación.

c) Condicionamientos *económicos*. La escuela debe ser financiada para mantenerse y la financiación es una potente fuerza conservadora del orden escolar que incide más en las dimensiones estructurales que en las micro estructurales y que en el discurrir de las prácticas pedagógicas. Cualquier cambio que exija recursos adicionales (más si se centran en necesidades de personal) tendrá una fuerte resistencia; las actividades extraescolares, por ejemplo. Las demandas salariales y la negociación de la dedicación del profesorado es frecuente que estén muy estrechamente conectadas, por ejemplo. La jornada continua se entiende como un logro en la mejora de las condiciones laborales y sencillamente podría interpretarse como una concesión barata de una ventaja profesional. Los cambios pueden afectar a servicios como los de comedor o transporte que tienen repercusiones importantes para la administraciones. La jornada continua es más barata. Aumentar horas del alumno es necesariamente costoso, como lo es igualmente aumentar las del profesor, desdoblar cursos, como ahora se dice. Sabemos que un horario continuado o de jornada de mañana y tarde repercute en la economía familiar de algunos grupos sociales.

d) *Factores organizativos*. El tiempo se determina de acuerdo con las leyes y regulaciones administrativas de la escolaridad, de acuerdo con la distribución del currículum, según tipos de centros, niveles educativos, medio rural o urbano, sistema público o privado, oferta educativa, etc.

e) *Concepciones de la educación* y del currículum, teorías del aprendizaje, organización metodológica, presión académica, orientación profesional, organización modular de los contenidos, etc., son aspectos que intervienen para pensar los horarios y justificar técnicamente las decisiones que se toman.

---

[3] Obviamente, utilizamos el término *escuela* para aludir a los centros educativos en general.

[4] En un informe de la *The Afterschool Alliance* de Washington se concluye que en la actualidad, en los EE.UU., más de 28 millones de niños tienen padres que trabajan fuera del hogar. Unos 15 millones de niños no tienen un lugar donde ir cuando finaliza el día escolar. www.afterschoolalliance

f) *Consideraciones de carácter fisiológico y psicológico* sobre el cansancio y la fatiga según las materias, momentos del día, alternancia entre estudio y descanso, los efectos de la prolongación de los períodos de clase, etc. Los estudios clásicos acerca de la fluctuación de la atención y la fatiga de los alumnos vienen insistiendo en que el nivel de atención desciende paulatinamente desde el comienzo de la jornada escolar con pequeños remontes intermedios. Esto explica cierta costumbre acerca de la ubicación de materias que se consideran más o menos costosas de aprender por los alumnos y alumnas en diferentes segmentos horarios, si bien las complejas condiciones de cada centro y la dedicación laboral de los docentes obligan a tomar decisiones pragmáticas e interesadas que colocan a los factores pedagógicos en un segundo plano.

g) *Gestión escolar* en el marco de la descentralización del sistema y el grado de autonomía de los centros. En nuestro caso, la organización horaria ha dejado pocos márgenes de autonomía para que los centros modelen el horario de acuerdo a las circunstancias de cada caso. En teoría con las nuevas disposiciones legales, esos márgenes van a ser incrementados. Por otro lado, ya que el horario es el casi único elemento de control de la dedicación del profesorado, cualquier cambio que quiera hacerse algún aspecto relacionado con el tiempo escolar se percibe con reticencias por parte de las administraciones educativas, de las organizaciones del profesorado y de las familias.

CAPÍTULO II

Cuatro perspectivas sobre el tiempo. Los tiempos en la educación

El concepto dominante del tiempo ha estado ligado a la naturaleza y al quehacer humano. Era un tiempo de las cosas, de la gente, de sus usos y de sus actividades, de lo que les ocurría y de lo que hacían, de tiempos más agradables y menos agradables, más o menos esperanzados. Era el tiempo de la vida, el tiempo concreto del transcurrir de las actividades humanas. Ese tiempo era marcado por lo que hacían los hombres y las mujeres. El tiempo en sí mismo no contaba. Hoy, cuando dependemos del reloj que nos acompaña, recordando una vez más a JÜNGER, ocurre al revés. Es el tiempo organizado el que determina lo que hacemos o no hacemos y cuándo. Una hora de clase —comenta—, una sesión parlamentaria, una hora de trabajo en una empresa mecanizada se pueden intercambiar entre sí. Nos sometemos a los horarios, calendarios y programaciones, los cuales ordenan lo que vamos y tenemos que hacer.

La comprensión del tiempo escolar desde el flanco de la institución escolar, como desde la subjetividad de quienes lo viven, requiere conjugar las siguientes cuatro dimensiones, las cuales, a su vez, agrupan aspectos diversos:

a) El *tiempo físico-matemático*, su duración y sucesión (una variable que para los seres humanos es limitada), es el tiempo disponible, lo que dura. Se "tiene tiempo", en más o menos espacio de la esfera del reloj... Un tiempo que se mide, se ordena, se distribuye y se controla, el cual es limitado para los seres humanos.

b) El tiempo tiene una dimensión *biológica* o *biopsíquica* que se refiere, por un lado, a los procesos de desarrollo y de crecimiento y, por otro, a los procesos fisiológicos cíclicos ligados a los fenómenos circadianos [1]. A ese tiempo lo sentimos, lo distinguimos y lo percibimos en nosotros o en los demás detectando los

[1] Palabra que, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, procede de dos latinas (*circa* y *dies*) y significa aquello que pertenece o es relativo a un período de aproximadamente 24 horas en ciertos fenómenos biológicos que ocurren rítmicamente alrededor de la misma hora, como la sucesión de vigilia y sueño.

cambios que suceden en la evolución en el desarrollo de la vida, en los ciclos de maduración o en procesos de acción-desgaste-recuperación, que se reflejan en los biorritmos, en la secuencia de la vigilia y del sueño, en la curva de fatiga, en la del cansancio y la posterior recuperación,

c) La dimensión *del discurrir* de procesos que son personales y subjetivos, que es el contenido de la experiencia que da sentido de lo que es el tiempo para quienes viven, desarrollan las actividades y acciones más diversas. Cuando decimos "se me hizo muy corta la película" o "resultó una conferencia algo pesada" estamos diciendo que el tiempo no nos es indiferente. Es el tiempo que, en el preciso momento en que pasa, forma la memoria, la cual hará una selección de momentos (de tiempo) con sentido; no será la de todo el tiempo, pues por mecanismos no del todo explicables, ella selecciona episodios, trozos y trazos de lo vivido. Es el tiempo *recordado*, nuestra historia; la identidad, en suma. El tiempo *por venir* es igualmente personal, pero es un tiempo que no ha sido y que, en todo caso, es imaginado, deseado o temido[2].

d) La dimensión *social* del tiempo. Fue DURKHEIM (1968) quien abordó esta dimensión al tratar de los rituales y la vida religiosa. Para él "... el ritmo en la vida social está en la base de la categoría de tiempo"... "... el ritmo de la vida colectiva domina y abraza los ritmos variados de todas las duraciones particulares" (pág. 449). Y, como dijo más tarde (ELIAS, pág. 33), la elevada autorregulación del individuo que existe en los Estados desarrollados se impone a través del *tiempo social*.

Resulta ser, así, un factor socializador casi invisible de los individuos pero muy efectivo. Este es el tiempo organizado por las normas sociales, por las costumbres y hábitos sociales, por las instituciones o por la cultura, en definitiva.

La Figura 2.1. muestra las interrelaciones que pueden establecerse entre aspectos pertinentes de las cuatro dimensiones. Éstas las podemos analizar en toda la actividad humana que ocupa un tiempo, que se aprecia en determinados procesos biológicos, tiene un contenido de vivencias subjetivas que le dan un significado para quienes las experimentan y se enmarca en un orden social. El tiempo de la educación tiene una medida física (una clase, una jornada...), su desarrollo discurre concomitantemente con el desarrollo de ciclos biológicos y fisiológicos de los que recibe determinaciones, al tiempo que incide en ellos. Durante su discurrir se tienen vivencias o experiencias según las actividades que lo llenan de contenido, constituyendo un importante regulador de la actividad pública y privada de estudiantes, profesores y de la vida familiar. A su vez, el tiempo de la educación depende de otras formas de vida social reguladoras y reguladas por el tiempo. Tal como lo sintetizamos en la Figura 2.1., las cuatro perspectivas debemos apreciarlas y valorarlas simultáneamente en educación.

[2] Las explicaciones que nos dieron tempranamente de lo que era la eternidad vivida desde la condición de condenados a los infiernos, como para adquirir una idea de la temporalidad, fueron muy eficaces: "Tratar de recordar lo que se siente —nos decían— cuando, por menos de un segundo, sentimos el agua hirviendo en un dedo. Pues, imaginad un fuego más caliente, actuando no sobre un dedo, sino sobre todo el cuerpo, y no durante un segundo, sino durante toda la eternidad. La carga significativa imaginada del tiempo eterno era terriblemente eficaz, mucho más eficaz para tener aversión al pecado que la atracción que pudiera tener la carga de la salvación de los virtuosos".

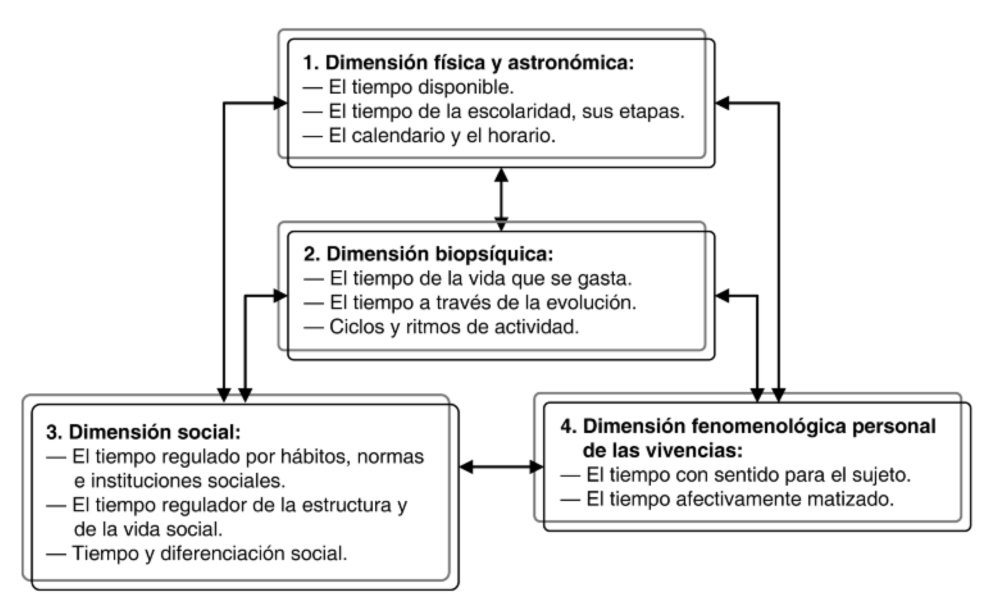


Figura 2.1. *Las dimensiones del tiempo y su institucionalización.*

2.1. La dimensión físico-matemática del tiempo

Somos conscientes del tiempo en tanto se ha podido medir su duración con progresiva precisión por los relojes. Cada hora, cada día, para cualquiera de nosotros, es una cantidad del tiempo que discurre y da paso a otra hora o a otro día idénticos. Seguramente diferenciamos los lapsos físicos por el tiempo que llamamos atmosférico, cuyas variaciones (de luz, temperatura, colores, humedad, etc.) nos hacen conscientes del discurrir del tiempo físico-matemático.

Las unidades que elegimos para establecer referencias que nos evidencien el discurrir del flujo del tiempo se suceden a sí mismas, repitiéndose cíclicamente. Esta percepción que, generalmente la tienen la gran mayoría de los seres vivos, la humanidad debió alcanzarla muy pronto para adaptar los comportamientos y el régimen de vida individual y colectivo al paso de ese tiempo medible. La más evidente muestra de lo que es el sucederse del tiempo que dura y transcurre la percibimos en el movimiento de los astros, cuyo conocimiento sirvió para tener conciencia tanto de la duración como de la ciclicidad de acontecimientos que ocurren en el universo en el tiempo. La linealidad y los ciclos de sucesos que se repiten los marcamos nosotros añadiendo referencias de hábitos ritualizados, celebraciones públicas, recuerdo de sucesos y acontecimientos que han hecho de señales del tiempo que discurre físicamente, como veíamos el paso de postes del tendido eléctrico y telegráfico desde un tren. La fecha de la Revolución Francesa, el día de la independencia del país o de la caída de una dictadura, las fiestas religiosas o de celebraciones diversas, etc., cumplen ese papel. De manera particular cada cual pone sus propias referencias: el día que nació, la muerte de alguien cercano, el día que se libró de un accidente, etc. Notamos el tiempo al ver llegar

y pasar esas señales, así lo “medimos”, así lo sentimos personal, social y culturalmente.

El tiempo es una magnitud llena de acontecer humano, de previsión cargada de esperanzas y de expectativas o del recuerdo de algo que transcurrió y mereció o no la pena. “Tardó nueve meses en gestar a su hijo”, “su educación duró diez años”, “la jornada escolar es de cinco horas”, “la clase de Matemáticas se desarrolla durante una hora” o “la tormenta duró treinta minutos”, son acontecimientos que expresan esa dimensión física del tiempo ocupado de actividad que no nos resulta indiferente.

Comprendemos el tiempo como una magnitud medida por relojes, por los movimientos de los astros y lo reflejamos en las agendas y calendarios. No es algo independiente de nuestras experiencias personales y de las actividades individuales que realizamos y las de carácter social en las que estamos implicados.

La condición física la seguimos percibiendo, pero interpretada por la ocupación que hacemos del tiempo y también por lo que querríamos hacer. La apreciamos subjetivamente como una magnitud cuantitativamente disponible (nos falta, nos sobra, queda o tenemos tiempo, decimos); algo que se consume y se gasta o se tiene por delante para hacer algo, incluido el descanso. Aunque no lo midiésemos cada uno de nosotros sabemos que, en parte, ya ha pasado y que está transcurriendo. El tiempo presente lo notamos, esencialmente, por el desarrollo de las actividades en las que lo empleamos. La condición de ser “algo que dura” la vemos plasmada en la *estructuración* de sucesos que ocurren, que se suceden y que apreciamos en su devenir, lo cual nos permite situar lo que acontece en una *secuencia* que agrupa una determinada sucesión de hechos o fenómenos que se desarrollan (está en cuarto grado, por ejemplo).



Figura 2.2. *Pintura perteneciente al calendario agrícola. Basílica de San Isidoro. Siglo* XII. *León. “Octubre da sus frutos”.*

El tiempo es, pues, magnitud más o menos larga, algo disponible que ofrece la posibilidad de *llenarlo* —solemos decir—, de ocuparlo, emplearlo, invertirlo, de que suceda de una u otra forma o de gastarlo en algo. Pero el tiempo como algo físico no tendría mayor significación, si no le añadimos esas referencias. La hora que hay entre las 12 y las 13 es igual que la que hay entre las 15 y las 16, pero para nosotros son muy diferentes. Lo mismo que, utilizando otro referente astronómico, no es igual un lapso de las mañanas que otro de las tardes. Las estaciones del año (otra forma de poner señales al transcurso del tiempo) tienen idéntica duración pero sabemos por nuestra experiencia que, dada nuestra posición en el universo, el ciclo diario no es igual si es del mes de julio o de enero. Hay un determinado número de días que son tiempos de celebración vacacional en agosto, distinguidos por no trabajar, viajar o leer, cuando hace no más de dos siglos era un tiempo de celebración y agradecimiento por las cosechas realizadas. Lo importante de agosto es que es tiempo más de disfrutar que de trabajar (cuando el trabajo no es disfrute).

El tiempo físico, mucho antes de que se hablara y especulara sobre él, fue significándose para el ser humano en función de las cosas que hacía, de los fenómenos naturales que observaba y del modo de vida al que le obligaban acontecimientos que en cada época y cultura han variado. Las horas y los días tienen nombres que los singularizan; se los ponemos nosotros para entender su transcurrir y para obrar en consecuencia. Sometemos inexorablemente el tiempo físico a la cultura. ¿Qué cultura establece referentes en el tiempo que discurre mientras se está en las instituciones educativas? Lo veremos más adelante.

Como sabemos con seguridad que nuestro tiempo personal discurre con el del reloj y se gasta para el ser humano, será siempre un tiempo limitado e insuficiente, ("Reloj no marques las horas, porque mi vida se apaga...", dice la letra de una conocida melodía). Tenemos que repartirlo en hacer unas cosas u otras, eligiendo lo que hacemos y lo que no vamos a hacer. Lo no hecho no se puede recuperar. Cuando se hace algo se impide hacer otra cosa. Hay que elegir. La expresión "no se pueden hacer dos cosas a la vez" o el dicho de "no se puede estar en misa y repicando"[3] reflejan esa percepción del límite. Como el tiempo no se puede estirar, como reacción en ocasiones comprimimos la actividad para llenarlo. No comemos juntos durante el tiempo que nos lleve la conversación, sino que es el tiempo disponible el que condiciona la reunión. No podemos tener una audición musical durante el tiempo que dura su ejecución completa, sino que el escaso tiempo disponible nos impone alguna selección incompleta de la misma. No se prolonga una clase el tiempo que tarda el proceso de un experimento, sino que se elige el experimento según sea el tiempo disponible de la clase. No es la necesidad de tiempo que requiere la comprensión de un razonamiento lo que gobierna el tiempo para su entendimiento, sino que el tiempo que se le asigna es lo que obliga a un ritmo de su aprendizaje.

[3] Repicar alude a tocar las campanas en el campanario y estar en misa significa estar en el interior del templo.

El orden del tiempo físico

El tiempo físico no es sólo duración, sino también una estructura que se expresa en el orden en el que discurren las cosas en él, de manera que podemos apreciar lo que sucede en una secuencia, según la cual unas cosas van detrás de otras. Cobramos conciencia de él por las acciones, los fenómenos, los hechos y los procesos que *se suceden en un orden* peculiar. A la mañana le sucede la tarde, al día la noche, y así sabemos que pasa el día. Decir que a la infancia le sigue la adolescencia, que después llega la juventud, el ser adulto... es una manera de ponerles nombre a etapas del tiempo en el que tiene lugar el devenir de la vida que distinguimos, separándolas; aunque en realidad el transcurso de ese proceso sea continuo y sin saltos. La Educación Primaria precede a la Secundaria, al segundo curso o grado le sigue el tercero, a la primera hora de clase, la siguiente y después llega el recreo; así sabemos que pasa el tiempo escolar. Así como el pasar por alrededor del día 2.190 (6 años) desde el haber nacido, se ha establecido el pasar a la etapa de la escolaridad.

El tiempo se muestra en el orden que se sigue en un acontecer, en una sucesión de *acontecimientos* y episodios. Ese acontecer en unos casos es natural e inexorable porque no depende de nuestra voluntad (el día y la noche). En otros casos se trata de secuencias también naturales, pero vistas a través de un orden puesto por nosotros. Finalmente, vemos secuencias cuyo proceso y nombre son creaciones puramente nuestras, o son culturales y nosotros las asumimos. Que el bachillerato siga a la ESO es una pura invención, como lo es que el curso segundo siga al primero y que las Matemáticas se impartan por la mañana y el Dibujo por la tarde. Existen órdenes naturales y órdenes creados. A veces ambos pueden parecer inevitables, pero en educación la mayoría son inventados, aunque se vean como naturales.

El orden del tiempo lo apreciamos en la sucesión de secuencias lineales en las que lo que sucede lo hace una vez, de forma que, cuando transcurre, pertenece definitivamente al pasado. Hicimos un viaje en un momento, se tiene un hijo a una edad, se obtiene el título de bachiller, se cursa un grado o nivel de enseñanza tras otro, siendo acontecimientos que no volverán a ocurrir, formando el hilo del tiempo que no cesa y de la historia que transcurre. Pero, a imagen de determinados procesos naturales y biológicos, el tiempo de las actividades humanas se organiza en muchos casos cíclicamente (ciclo significa *círculo*), de manera que cada cierta duración de tiempo repetimos de nuevo una secuencia ordenada de acontecimientos o hacemos que ocurra así. Las 24 horas del día, que constituyen un ciclo determinado por la rotación terrestre, las organizamos individual y socialmente en ciclos de actividades que, circularmente o de forma circadiana, repetimos un día tras otro. Este es el caso de la *jornada escolar*, el del año escolar. La semana es otro ciclo, pero sin una base natural, salvo la de que cuatro semanas componen un ciclo lunar. Hay ciclos naturales del tiempo que son inexorables (el día o las estaciones del año) y que nos atan, aunque otros muchos son creaciones culturales; es decir son formas creadas que podemos recrear. No obstante, a pesar de la naturalidad de algunos ciclos, no hay que olvidar que la variedad de las formas de vida y de trabajo obligan a alterar ciclos que en principio parecen naturales: hay quien duerme de día, quienes estudian de

noche y algunos de nosotros y nuestros alumnos tenemos horarios con clases al comienzo de la mañana, después de comer y entrada la noche. Por necesidades de la demanda siempre han existido los horarios de enseñar y aprender en cualquier momento del día.

Aunque cada ciclo diario, semanal o anual tiene su peculiaridad, porque en ellos ocurren sucesos o hechos singulares, todos los días, semanas y años tienen elementos, ritmos y secuencias de acontecimientos que los convierte en círculos que se repiten. Levantarse a la misma hora, salir de casa, entrar en el colegio, ir al recreo, volver a clase, regresar al hogar familiar, descansar... es algo que hace que todos los días de la semana sean iguales, menos los sábados y domingos. Si todos los lunes hay que volver al colegio, dedicar el día a Matemáticas, Inglés, Lengua, Educación Física y Taller de fotografía —cuando los demás días de la semana tienen su propio orden o secuencia— entonces los días de la semana constituyen un ciclo en el que el comienzo y el *fin de semana* tienen un significado particular. Otro tanto ocurre con el curso académico: comienzo, períodos de evaluaciones, vacaciones, etc.

Nuestras vidas se ordenan en ciclos dentro de otros más amplios (véase figura 2.3.) que organizan a los individuos, el funcionamiento de toda sociedad y el sistema de escolarización.

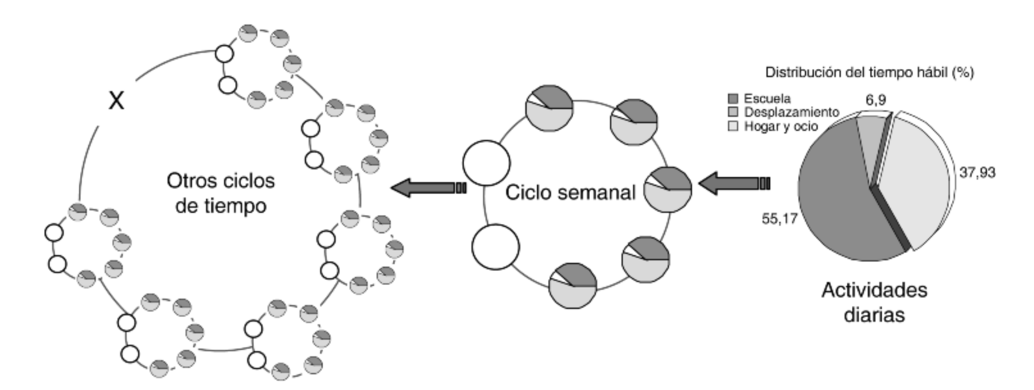


Figura 2.3. *La estructura cíclica de nuestra vida y del tiempo escolar.*

El ciclo del tiempo que llamamos *día*, seguramente, constituye la unidad o forma organizativa natural y social más decisiva en la estructuración de nuestras vidas, ordenando de una manera particular para cada uno, pero muy semejante para todos, el tiempo de trabajo o estudio, el tiempo de ocio, la vida familiar, las relaciones sociales, con quiénes convivimos en cada momento, el descanso, etc. Aunque se puede hacer cualquiera de esas cosas en cualquier momento, las "cosas tienen un orden" y decimos que cada una a "su tiempo". Verdaderamente, tanto el *día* (el de las 24 horas), como el *día* que se opone y se completa con la noche, ordena muy decisivamente nuestro régimen de vida. Su comienzo lo situamos en el minuto "0" en el reloj, un dato que poco significa para nosotros en la vida cotidiana, excepto en aquellas ocupaciones o actividades que dependen de una organización al menos con la pretensión de ser rigurosas: llegar a tiempo de tomar un tren, conectar con una emisión televisiva o saber cuándo cierra la Bolsa de Tokio y cuándo abre la de Nueva York.

El comienzo del *día* lo identificamos también con el amanecer, con la luz natural (el *hacerse de día*); un fenómeno astronómico al que se asocian otras manifestaciones naturales (el canto del gallo, por ejemplo). Un momento que además de identificar un punto en el curso del tiempo —el amanecer— está cargado culturalmente de valores como cuando se asocia el hacerse de día al momento de comenzar el tiempo del despertar como ejemplo de una forma de vida buena (“a quien madruga, Dios le ayuda”); como se compara la luz con la virtud y la oscuridad de la noche con el vicio y el pecado. En las sociedades modernas y a partir de la industrialización el comienzo del día lo marca el trabajo y toda la regulación aparejada que conlleva.

El día comienza cuando debemos incorporarnos a la actividad y eso requiere *despertar, levantarse.* Hacerlo y tener que hacerlo a una hora determinada es una imposición social, de cuya necesidad puede hacerse virtud y sacrificio.

Medir el tiempo físico

El tiempo físico posible de la educación es el tiempo físico disponible por la escolarización. La educación ocupa o consume un tiempo, lo que pretendemos lograr con ella necesita de tiempo; sus objetivos requieren de la disponibilidad de una determinada cantidad de tiempo y cada individuo la precisa en dosis singulares. Disponer de más o de menos no es cosa baladí, prever más o menos tiempo para realizar algo no es indiferente para el nivel de logro que podamos obtener, como tampoco lo es gastar el tiempo de una forma u otra.

La comparación entre el tiempo necesario para que se desarrollen unos procesos y otros nos permite “medir” también esa dimensión física, constatando que unos son más largos y otros más breves, o que unos discurren con más rapidez que otros. Así, decimos que “el currículum dedicado a las lenguas es más prolongado que el de las artes”, que “la formación de profesores en España es más corta que el promedio de Europa”, que el número de horas realizando tareas escolares en casa en los alumnos de 15 años es, en nuestro caso, de los más largos entre los países de la OCDE, o que la discusión en grupos requiere más tiempo que otras tareas individuales, por ejemplo.

En otros casos evaluamos la *duración* en relación a criterios establecidos por algún tipo de norma, según la cual lo que acontece y sucede es mas extenso o más corto de “lo normal”, que tarda más o menos en producirse de lo esperado. Expresiones como “tuvo una digestión lenta” (es decir, duró más de lo normal), “tardó demasiado en completar el examen”, “le llevó demasiado el escribir un resumen” o “maduró rápidamente” expresan comparaciones con criterios que establecen la normalidad del discurrir del tiempo.

Se comprende, pues, que el debate acerca de cuánto tiempo concederle a la educación se convierta en un foco de atención, de interés y de controversia, al entender que esa magnitud está relacionada con su efectividad y por ello es objeto de preocupación de las políticas educativas y un aspecto a considerar en las reformas tendentes a mejorar la calidad.

En la medida en que se valora como positiva la “cantidad” o extensión del tiempo educativo, se convierte, de hecho, en un indicador de dicha calidad para el sentido común, al margen de lo que pueda decir la investigación sobre su posi-

ble relatividad; criterio que se utilizará para juzgar y valorar las actividades, las estrategias metodológicas y las instituciones, según ocupen o inviertan más o menos tiempo.

Los organismos internacionales manejan la magnitud del tiempo como un criterio para comparar los sistemas educativos, para evaluar su evolución: tiempo de escolarización, duración de la jornada, horas lectivas dedicadas a determinadas asignaturas o el tiempo invertido en las tareas escolares en casa. Ese tiempo físico lo regulan y lo distribuyen las administraciones educativas como una de las más seguras formas de controlar y homologar el sistema educativo. La ordenación del horario del profesorado y del alumnado (con las limitaciones, puestas al tiempo, con su fragmentación, especialización y reparto) es uno de los instrumentos de que disponen los poderes públicos para homologar, ordenar y controlar el sistema educativo y, más específicamente, el currículum.

Sería bueno recordar lo que acabamos de comentar acerca de que este tiempo físico es un tiempo de *posibilidad,* lo cual nos conduce a extraer dos consecuencias. Al decir que es posibilidad, se está indicando que cabe llenar el tiempo de muchas maneras diferentes, opciones que se irán cerrando a medida que transcurre. Esto quiere decir que al ordenar ese tiempo como cuando, por ejemplo, se determinan las horas semanales que se dedicarán a la asignatura de la lengua extranjera, se están regulando las oportunidades del tiempo físico que se le reserva. La segunda consecuencia es que, si el tiempo es posibilidad, cuanto más tiempo se reserve a una actividad, cuanto más largo sea el tiempo de permanencia en un centro escolar, cuanto más se prolongue el calendario, más posibilidades le permitimos al tiempo que ocupan. Disminuir el tiempo sería restárselas.

Como podremos apreciar, tanto la comparación entre la duración entre dos sucesos o acciones, como la evaluación respecto de alguna norma, no desembocan en una medida estrictamente objetiva del tiempo, sino que es un *tiempo valorado*, al ser calificado como más largo o más corto que otro, al transcurrir de acuerdo a lo que estimamos como normal. ¿Es extensa o breve nuestra formación de profesores?, ¿es suficiente el tiempo de enseñanza? Depende.

2.2. La dimensión bio-psíquica del tiempo escolar

El tiempo bio-psíquico lo constituye la perspectiva de los procesos que ocurren en el cuerpo, cuya evidencia nos la proporciona la percepción de determinados procesos biológicos que evolucionan, una dimensión que queda sometida (nunca del todo) o regulada por el funcionamiento de nuestro cuerpo, con sus posibilidades y límites. Como éste no es independiente del espíritu, a través de él también se condiciona a las potencialidades psicológicas del sujeto, a su disponibilidad para las actividades o el trabajo de cualquier tipo. Los alumnos son, antes que nada, cuerpos que sienten, cuerpos sometidos a un trabajo, a un desgaste, a un espacio y a un tiempo; el calendario o el horario escolar es algo que hay que superar, aunque se llegue sin aliento a la meta. Hay que disponer de energía. A lo largo del día es evidente la percepción de variaciones de nivel del vigor corporal disminuyendo generalmente, con lo cual tenemos datos para percibir el paso del tiempo.

Los ritmos circadianos de diferentes variedades de plantas sirvieron al botánico LINNEO en el siglo XVIII para diseñar un jardín capaz de indicar la hora. Plantó flores que abrían y cerraban sus pétalos en forma periódica durante el día. Observando qué pétalos estaban abiertos en un determinado momento, se podía saber qué hora era.

El tiempo, como el discurrir de la vida en los seres vivos, incluidos los humanos, tiene su primer reflejo visible en la apreciación de la sucesión de procesos que se desarrollan en forma de ciclos vitales que ocurren a lo largo del día o del año, los cuales se repiten (levantarse al amanecer o el caso de las estaciones, por ejemplo). El ciclo temporal significa una cierta secuencia de estados o manifestaciones de funciones corporales que ocurren una y otra vez; cambios que condicionan lo que hacemos en unos u otros momentos del ciclo. Los ciclos lunares y diarios, que se reflejan en las pautas visibles de reproducción, la secuencia sueño-vigilia, trabajo (desgaste)-descanso (reposición) que se repite todos los días, son cambios bio-psíquicos que, al producirse con regularidad, nos facilitan la percepción del paso del tiempo. Los estudios de crono-psicología han confirmado que el ciclo temporal más inmediato y con más significación para los sujetos es el día.

En el caso de los seres del reino animal el cuerpo es sensible a los cambios en la duración de luz solar, a las fluctuaciones de temperatura entre el día y la noche, variaciones a las cuales se adaptan los procesos fisiológicos.

Es evidente que el tiempo biológico o fisio-psíquico no es un tiempo uniforme, sobre todo en los seres humanos. Hay momentos a lo largo del ciclo vital en los que se tienen oportunidades distintas. La secuencia del tiempo del desarrollo señala la aparición de capacidades, desiguales posibilidades para su ejercicio en el transcurso del tiempo y grados de autonomía para realizarlas en cada momento. Las diferencias que se sienten a lo largo del día se explican por el desigual ritmo fisiológico que se traduce en el cansancio y agotamiento del organismo, si bien es cierto que eso ocurre según la tarea que se realice. Como es obvio, de esos estados fisiológicos dependen las posibilidades fisio-psíquicas de los sujetos (la sensación de bienestar que se asocia a momentos del año o del día, el grado de disponibilidad para hacer algo o la capacidad de trabajo, por ejemplo).

El tiempo se manifiesta también como posibilidad de otra forma: la del alcance de la vida. Una de las manifestaciones más inmediatas del tiempo que fluye y de su transcurrir reside en la evolución del cuerpo, la de sus cualidades: formas, capacidades y posibilidades.

Pequeños y mayores, púberes e impúberes, niños o abuelos son seres ubicados en el tiempo y son expresiones de la huella que en sus cuerpos deja el transcurrir del mismo. Fue la figura del ser que envejece y la guadaña que porta el esqueleto, que significa el fin de la duración de la vida, unas de las primeras imágenes que en nuestra cultura representaron el tiempo. La evolución en el tiempo de los organismos vivos es vista como un inicio en el nacimiento, como progreso desde ese principio mientras crece, como decadencia (una vez que madura y se es adulto), hasta su muerte, que es el fin del tiempo de su existir.

El tiempo de la vida es una magnitud que vivimos muy señaladamente gracias a la evidencia que nos provoca la cercanía de nuestra corporeidad que cam-

bia, con sus potencialidades crecientes o en decadencia y sus límites, con su principio y su fin. El cuerpo ha sido una de las primeras referencias más visibles para sentir el paso y caducidad del tiempo, constituyéndose en el implacable reloj de la vida. El estado del cuerpo delata su tiempo; las *edades de la vida* las marca la apariencia y las posibilidades del cuerpo, como Hans Baldung Grien lo expresa en su conocida obra pictórica. La actividad de nuestro cuerpo acompaña al transcurrir del tiempo físico y en esa compañía se va gastando el tiempo que a nuestro organismo le es dado vivir, con sus etapas de desarrollo que se suceden, con sus momentos de más actividad o de descanso, con sus picos altos de productividad y sus valles de fatiga.

En otro lugar hemos argumentado (GIMENO, 2003a, pág. 76 y ss.) cómo la mirada evolutiva hacia el alumno, concibiéndolo como ser que evoluciona y al que hay que comprender y tratar de forma diferente según en qué momento (tiempo) esté de su desarrollo, quedó ligada a la imagen del cuerpo, constituyendo una primera referencia para construir la idea de *alumno*, que es visto como el *menor*, el más chico, el que no es adulto.

La materialidad inmediata del cuerpo ofrece la más evidente de las pruebas para compararse los adultos con los menores, siendo la corporeidad un elemento de distinción, porque si hay algo evidente que nos diferencia y condiciona el acercamiento o alejamiento entre las personas es el cuerpo. La valoración del cuerpo según la edad está presente en las representaciones culturales populares y científicas. Por el cuerpo se es o no se es normal, anormal, fuerte, sano, bello o capaz... El racismo, sexismo, homofobia y discriminación en razón de la edad y la discapacidad siguen apoyándose en teorías sobre la superioridad racial, sexual y nacional, así como sobre la superioridad en razón de la edad.

"La corporeidad no es sólo una dimensión física cuya evolución observable nos habla de las etapas de la vida, sino que adquiere una dimensión cultural capaz de regular las representaciones que nos hacemos de las personas, las cualidades que presumimos tienen en las sucesivas 'estaciones de la vida' y el estatus social que se les concede a los sujetos. El cuerpo se exhibe o se oculta con la edad. El cuerpo será el primer destinatario de las prácticas educativas, del control, la represión y el castigo; el primer beneficiado de la tolerancia (respeto a la integridad física) y la desinhibición, el derecho a exhibirse como ser singular" (GIMENO, 2003a, pág. 77).

Pero, como ninguna dimensión del tiempo es independiente de las demás, el tiempo biológico se modula social y culturalmente, siendo experimentado por cada individuo y grupo de desigual forma; es decir, es un tiempo heterogéneo. Es evidente, por ejemplo, que cada una de las etapas del desarrollo tiene un determinado reconocimiento social y es valorada desigualmente, y lo es también en el sentido de que ese tiempo tiene desigual valor según sea el relleno cultural del que esté ocupado. El *niño*, el *joven*, la *tercera* edad, no son conceptos referidos únicamente a estadíos del desarrollo en el tiempo, sino que también son señas de identidades personales reconocidas socialmente, seres desigualmente valorados y tratados.

La educación no podrá ignorar la determinación biológica y biopsíquica del tiempo en el momento de decidir lo que demanda y exige del alumno, de su cuerpo, teniendo en cuenta que las diferentes formas de organizar la vida escolar y



Figura 2.4. *Las edades de la vida.* De Hans Baldung Grien. 1539. (Óleo sobre tabla. Museo del Prado, Madrid.)

las actividades educativas que ocupan el tiempo de distinta manera gastan más o menos energía, la generan o la agotan. Son muchos los temas que se pueden considerar afectados desde estas preocupaciones, que en otro tiempo podían ser atendidos por la disciplina académica de la Higiene escolar y por la Medicina

escolar, cuya presencia hoy en la investigación, en los debates y en los análisis y evaluaciones del sistema educativo apenas tienen presencia, si es que tienen alguna. ¡Qué vivencia del tiempo tan distinta produce el asistir a una proyección de cine o el escuchar una conferencia sentados en mullidas butacas, a la que obtienen los estudiantes que durante cinco o más horas se sientan en bancadas austeras de ocho asientos! ¿Cuán saludable puede ser un horario continuado desde las 9 a las 14 horas en un local cerrado? ¿Qué repercusiones fisiológicas tiene el que muchos de nuestros estudiantes jóvenes se cansen más en el fin de semana que en cualquier otro día laborable?

El tiempo biológico tiene una proyección pedagógica directa en las manifestación del cansancio que muestra los límites objetivos de los sujetos; es decir en la *fatiga.* Su presencia y el grado en que se manifieste otorga al tiempo que cada uno vive una decisiva cualidad. Éste es un tema cuyo interés se ha reavivado en la polémica todavía no cerrada sobre las ventajas e inconvenientes de la jornada escolar partida (a desarrollar durante la mañana y la tarde) frente a la continuada o intensiva (sólo de mañanas).

La fatiga

La fatiga fue un tema central de estudio en la psicología de la educación y en la didáctica modernas, en momentos en los que se albergaba la creencia y esperanza de que, una vez se conociesen las leyes científicas acerca de cómo funcionan determinadas variables denotadoras del cansancio, podrían orientarse adecuadamente nuestras acciones y prácticas. Sabiendo cuál es el proceso que sigue el desgaste o la fatiga a lo largo de un período cíclico de tiempo, dispondríamos de una guía para diseñar el horario, los ritmos escolares de exigencia, establecer a lo largo del ciclo la ubicación de las materias del currículum y las actividades; podríamos, en suma, establecer un modo de vida recomendable.

TESTU (2002) afirma que la curva que refleja la evolución del grado de la capacidad para emprender actividades arranca de un nivel bajo (entre las 8 y 9 horas de la mañana); es decir, en las primeras horas de clase, alcanzando su climax entre las 11 y las 12, para descender una vez que se come a medio día, y luego se eleva otra vez, más o menos según la edad. Si hay una curva de fatiga generalizable, entonces podría pensarse que está determinada biológicamente.

Diferentes trabajos de investigación sobre crono-biología han tratado de encontrar qué mecanismos corporales intervienen y cómo se ven afectados por la fatiga o son causa de la misma. Así, por ejemplo, se ha visto[4] que existe una especie de reloj endógeno que regula la variación circadiana de las concentraciones plasmáticas de adrenalina, que tiene su momento más alto en la mañana, entre las 10 y las 12 horas, manteniendo niveles relativamente elevados hasta las 24 horas. Después se produce un descenso progresivo para alcanzar su valor mínimo entre las 15 y las 18 horas. En el caso de la noradrenalina, también se observa un valor máximo igualmente entre las 10 y las 12 horas, comenzando el descenso a partir de las 13 horas, alcanzándose un valor mínimo aproximada-

[4] http://www.saha.org.ar/temas/cronobiologia1.htm

mente a las 21 horas. Otros aspectos neurológicos y hormonales experimentan también variaciones cíclicas que se proyectan en la vida de las personas.

La fatiga es un concepto que denota un estado o proceso de desgaste de energía, del que tomamos conciencia gracias a la presencia de señales indicadoras como el cansancio, la falta de atención, dificultades en la comprensión, debilitamiento de la memoria, etc. Esas señales cumplen la función de la aguja que marca el nivel del depósito del combustible del automóvil cuando nos queda camino por recorrer y vemos que contamos con una cantidad limitada. Deberemos reflexionar cómo hemos conducido, cómo era la carretera..., pero a nuestros efectos, como a los del conductor, lo que importa es saber cómo aguantar el camino, si se puede circular velozmente o no, si se circula por montaña o por llano, si se conduce bruscamente o a velocidad media constante. El depósito se agotará con seguridad (la fatiga llegará), pero los kilómetros que vayan a poder recorrerse no están determinados al margen de todas esas circunstancias.

Salvo el poder darnos una idea de la existencia de ciertos límites biológicos impuestos al uso del tiempo, las curvas de la capacidad o fatiga en cualquier actividad física o intelectual presentan amplios márgenes de variabilidad de los individuos concretos y tienen evidentes condicionamientos sociales y culturales. La realidad es mucho más compleja que lo que reflejan las curvas estadísticas.

La curva de fatiga no viene dada de antemano (la siesta puede trastocarla con seguridad). No es cierto que escribamos con más facilidad esto que estamos diciendo si lo hacemos por la mañana en vez de hacerlo a las siete de la tarde. Y lo mismo le ocurre al pintor. Esa curva es “educable”. La educación no podrá ignorar la determinación biológica y bio-psíquica del tiempo en el momento de decidir lo que demanda y exige del alumno, si bien diferentes maneras de organizar la vida escolar y las actividades educativas ocupan el tiempo de distinta forma, gastan más o menos energía, la generan o la agotan.

El informe de FERNÁNDEZ ENGUITA (2001) sobre la jornada escolar, considerando datos obtenidos por otras investigaciones, llega a la conclusión de que el rendimiento no cae en picado, como tampoco lo hace la capacidad de concentración por la tarde. Existen actividades para las que aumenta la memoria a largo plazo más por la tarde que por la mañana. Rebate así uno de los argumentos esgrimidos por quienes son partidarios de que no haya clase por las tardes.

En vez de ver el problema de la distribución del trabajo académico a lo largo del ciclo correspondiente al día desde la visión del tiempo biológico, apoyándose en pruebas para la medición de la atención, como suele ser frecuente en los trabajos de investigación, nosotros hemos apelado directamente a cómo se sienten los estudiantes a lo largo del día respecto a sus *ganas de trabajar.* Los resultados reflejados en el gráfico de la Figura 2.5. nos muestran, en primer lugar, una importante heterogeneidad de sujetos en sus respuestas a la pregunta de “a qué hora del día te sientes con más ganas de trabajar” y a cuáles con menos, en el tramo físico de tiempo de 9 de la mañana a 9 de la noche. A cualquier hora hay alguien que está mejor y peor dispuesto. En segundo lugar, se constata que los tramos horarios en los que coinciden más sujetos con más ganas de trabajar (menos fatigados) se concentran entre las 10 y las 12 de la mañana. Entre las 13 y las 15 horas bajan las frecuencias notablemente, para ascender de las 16 a las 18 horas. No es que a las horas señaladas los sujetos tengan más ganas, sino que hay más sujetos que dicen disponer de ellas; matiz que no se suele conside-

rar al hablar de curvas de rendimiento o de fatiga. La curva que representa la manifestación de las horas en las que se tienen menos ganas de trabajar, se expresa, como es lógico, en rasgos invertidos. En tercer lugar, hay que señalar que la primera hora no se muestra como muy atractiva. En lo que se refiere a cómo sienten de manera global el tiempo, nuestros alumnos dicen sentirse peor por las mañanas que por las tardes.

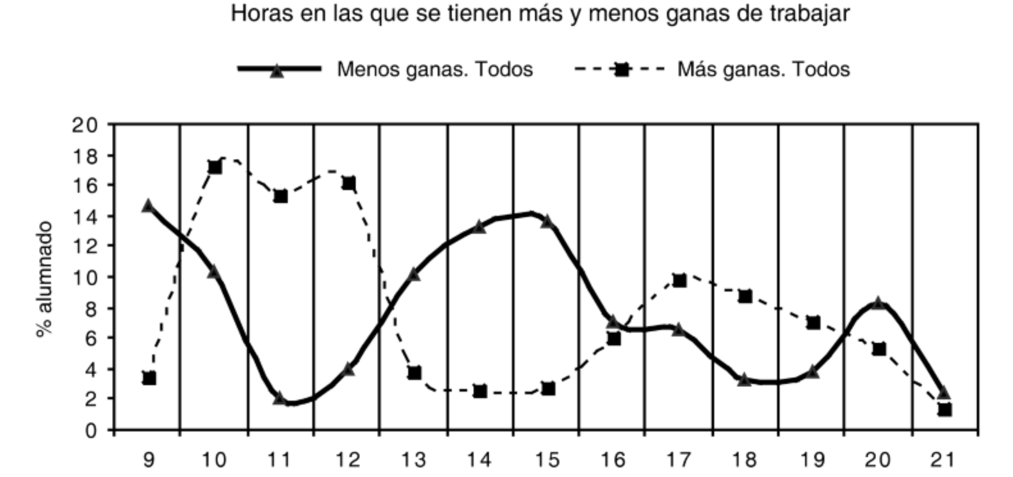


Figura 2.5. *Curva de evolución de las ganas de trabajar durante el día.*

No sólo varía la disponibilidad de energía o el modo como se siente uno a lo largo del ciclo que se corresponde con el *día*, sino que en otros ciclos de tiempo, como ocurre con la semana o el curso escolar, también se producen variaciones a lo largo de ellos. En estos dos casos, el sentido vital que para los individuos escolarizados adquieren los días de la semana y los meses del año escolar no difieren de los adultos. Éste es un aprendizaje que une a las generaciones en las formas de sentir el tiempo, un importante rasgo de la socialización que facilita y estimula acciones coordinadas entre los individuos.

Cuando les preguntamos a los y las estudiantes cuál es el día laborable de la semana en el se sienten mejor y en cuál peor, se obtiene un perfil fácil de adivinar y aparentemente contradictorio con lo que podría suponerse que ocurre si extraemos las deducciones de lo que se estima serán las curvas que acumulan la fatiga o el cansancio. Los alumnos y alumnas que opinan que el lunes es un *buen día*, porque se sienten bien, son únicamente el 10%, el jueves un 27% y el viernes el 79%. Los días centrales de la semana se viven de manera un tanto neutra en este sentido. Estas regularidades son universales: iguales para chicos y chicas, para los más y menos jóvenes, se pertenezca a un sector social o a otro, se esté en la enseñanza pública o en la privada. El *fin de semana* —una expresión coloquial— indica la finalización de la semana, un transcurrir del tiempo vivido positivamente como una progresiva marcha hacia la liberación; el viernes se ve como el comienzo de algo nuevo, más que percibirlo como el día en el que se siente el peso de toda la semana.

El año escolar se vive, en este sentido, como un desarrollo del tiempo con bajos niveles, tanto de bienestar como de malestar, incrementándose notablemente la sensación positiva en diciembre y en mayor medida en el mes de junio. Los meses de septiembre y febrero son los que más desgana acumulan. La causa es clara: la cercanía y lejanía de vacaciones.

El régimen del tiempo en la vida cotidiana. Sueño y vigilia

El tiempo de sueño y el de vigilia son estados característicos que se alternan de la dimensión biológica del mismo, debiendo combinarse en una adecuada proporción para mantener la salud física y el equilibrio psicológico. Dormir es casi con seguridad la actividad a la que el ser humano dedica más tiempo a lo largo de la vida. Aun así somos una de las especies que menos dormimos. Una vida higiénicamente adecuada exige dedicarle al sueño el tiempo necesario. No es un tiempo "de no hacer nada" del que a veces se dice es un tiempo perdido; bien al contrario, tiene una función reparadora necesaria e imprescindible.

El tiempo de sueño considerado como normal es el resultado de un proceso de civilización que expresa particulares estilos de vida diferenciados en función de la edad, género, clase social, ocupación, etc. El tiempo imprescindible y necesario para dormir es variable entre los individuos (no existe una duración ideal del sueño), depende de pautas sociales y culturales.

Siendo un producto cultural, es una pauta modificable. No obstante, incluso así, no puede obviarse la importancia de satisfacer un cierto nivel de necesidades básicas que en el caso de los menores es muy importante para su desarrollo y aprendizaje. Es seguro que un déficit de sueño respecto del nivel que cada uno necesite se proyecta en el debilitamiento de la atención y acaba repercutiendo en el rendimiento escolar y en el laboral, en general.

ALAPIN y otros (2000), en una investigación con adultos y estudiantes de secundaria concluyeron que aquellos sujetos que dicen dormir peor tienen más dificultades en el funcionamiento cotidiano, se sienten más fatigados, somnolientos y demuestran menos eficiencia cognitiva.

En un reciente estudio de BUCKHALT, EL-SHEIKH y KELLER (2007), que recoge además el meta-análisis de otras investigaciones, se concluye que el déficit de sueño repercute en los adultos en un deterioro de los procesos cognitivos. En el caso de los niños, numerosos estudios dan cuenta de las relaciones entre los desórdenes del sueño (en cuanto a su duración, regularidad...) y el debilitamiento de la atención, de la memoria y del procesamiento de la información. El déficit de sueño es la causa de numerosas anomalías, siendo especialmente preocupante en la adolescencia. Las investigaciones al respecto concluyen que la mayoría de los adolescentes encuestados no duerme lo suficiente y que la pérdida del sueño dificulta el funcionamiento diario (GRAHAM, 1999; JENSEN, 2001).

Un estudio llevado acabo en Rhode Island, realizado por WOLFSON y CARSKADON (1998) demostró que los adolescentes que se reconocen como alumnos con problemas para aprobar o están en la franja de fracasados escolares, duermen 25 minutos menos y se acuestan 40 minutos más tarde que los que obtienen las mejores calificaciones. Estas dos mismas autoras hallaron que los comporta-

mientos del sueño y de vigilia cambian significativamente durante los años de la adolescencia: se acorta el tiempo del sueño y se retrasa el momento de comenzarlo. Una proporción importante de los chicos y chicas a los 12-14 años duerme ocho horas o menos, un tiempo insuficiente, cuando se considera recomendable para esas edades dormir en torno a las nueve horas. Precisamente en una etapa —la pubertad y adolescencia— en la que se producen importantes cambios hormonales y sociales, el sueño profundo se acorta, es más ligero, siendo más difícil conciliarlo. Entre los 12 y 18 años se produce un decremento de hasta dos horas de sueño en la noche. En el origen de esa insuficiencia, además de los cambios hormonales, inciden los modelos sociales dominantes de vida (trasnochar es propio de los *mayores*), los hábitos sociales y familiares (el uso de la TV, por ejemplo), la presión escolar (exámenes, tareas y actividades extraescolares) que en la enseñanza secundaria arrecian y tienen una incidencia importante; un déficit que los fines de semana pueden ser insuficientes para repararlo, y que hasta pueden empeorarlo. Seguramente, los hábitos de vida familiar, y la presión de las relaciones entre iguales empujan en esa dirección.

A pesar de los problemas que están asociados a los cambios de horarios, según la investigación se sugiere que los adolescentes sacarían más provecho si se retrasa el comienzo del día para ellos. Los estudios sugieren la oportunidad de explorar horarios flexibles, de modo que algunos estudiantes empiecen el día escolar más temprano que otros; para lo cual se podría acomodar a los diferentes grupos de estudiantes actividades extracurriculares diversas y no comenzar la actividad académica tan temprano (KUBOW, WAHLSTROM y BEMIS, 1999; WAHLSTROM, WROBEL y KUBOW, 1998; WAHLSTROM, DAVISON, CHOI y ROSS, 2001).

Amanecer para el cuerpo

Pero una cosa es el tiempo de dormir y otra entre qué horas del día se duerme. La pauta de uso del tiempo de nuestros escolares en este sentido es bastante homogénea en la población escolar. El inicio del ciclo de actividad, final de la etapa del sueño reparador, comienza para todos en un breve espacio de tiempo. A las 7 horas de la mañana está levantado un 16% de los alumnos y alumnas, a las 7:30 lo está más de la mitad, a las 8 horas lo está casi el 90% y a las 9 horas lo están prácticamente todos. Es decir, que levantarse entre las 7:30 y las 8 es la pauta dominante para dar por terminado el sueño y comenzar la actividad.

Para los menores el equivalente del trabajo es el estudio, como lo es de la fábrica u oficina el centro escolar. Ellos despiertan y duermen en buena medida de acuerdo al orden y la disciplina que propone-impone la institución escolar, como les ocurre a los adultos en su trabajo. Imposición a los menores que puede colisionar con otras normas, usos y necesidades de los mayores.

La pauta del comportamiento de nuestros estudiantes entre los 12 y 15 años a la hora de levantarse coincide bastante con los resultados de la encuesta a la juventud de entre 15 y 24 años realizada por el Instituto de la Juventud, que muestra que un 72% de los jóvenes en un día laborable se levanta entre las 7 y las 8:30 (INJUVE, 2003). En ese informe se comenta que "ahora, especialmente los adolescentes, son más madrugadores, aunque no haya grandes madrugadores". Pero, a la vez, la proporción de los que duermen después de las dos de la

tarde, no sólo ha aumentado los fines de semana, sino también en los días laborables hasta el 8%.

El horario para "comenzar el día" parece ser muy semejante para todos los escolares (entre los 12 a 15 años). Es también parecido en los diferentes modelos de horario (continuo o de mañana y tarde). Las chicas se levantan 10 minutos antes que los chicos, diferencia corroborada también por la encuesta del INJUVE. ¿Son ellas más diligentes?, ¿son más colaboradoras en tareas de la casa?, ¿necesitan más tiempo para el cuidado personal?

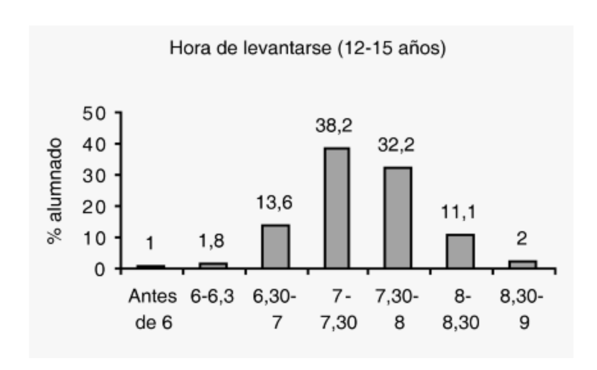
Al acostarse se puede observar una regularidad algo distinta a la detectada al levantarse. Una gran mayoría de los estudiantes se acuesta entre las 11 y las 12 de la noche. Sólo un 21% dice hacerlo antes y hasta las 10:30. Las chicas se acuestan más tarde que los chicos, duermen, pues, algo menos, considerando que además se levantaban un poco más temprano. Asistir al sistema público está asociado a acostarse algo antes que si se asiste al sistema privado.

De los datos que disponemos sobre el horario de levantarse y acostarse pueden extraerse algunas conclusiones interesantes.

Considerando cómo se regulan los tiempos, puede decirse que la vida del estudiante durante los días laborables y en el tiempo de asistencia a clases aparenta estar bastante estructurada a lo largo del día, ofreciendo un marco de referencia estable y generalizado para la socialización de los menores. Esa ordenación del tiempo es muy semejante para todos, independientemente de la edad, si bien aparecen algunas diferencias según el género y grupo social al que se pertenece.

El rito diario de levantarse por la mañana se desarrolla de forma más concentrada en un margen de tiempo más estrecho. En el transcurso de una hora (entre 7,30 y 8,30) están levantados todos los alumnos y alumnas estudiados. Quiere decirse que una gran mayoría de individuos hace lo mismo en unos determinados instantes; es decir, que el momento de comenzar es un tiempo más homogéneo para todos, un tiempo en el que todos están afectados por una misma demanda; como en las "horas punta", una mayoría se encuentra haciendo lo mismo: por ejemplo, tomar el autobús, salir de casa al trabajo o ir a los centros escolares. No caben demasiadas posibilidades para singularizarse adoptando un particular estilo de vida en esos momentos. El reloj es implacable en esas primeras hora de vigilia, constituyéndose en un tiempo físico que nos asemeja en nuestros comportamientos. En las culturas urbanas, en esas horas, la familia asiste a uno de los pocos momentos fugaces donde se cruzan todos, como ocurrirá en la parada del autobús y como pasa con el tráfico de entrada y salida de la ciudad; una intensificación de la concurrencia a la que contribuyen los horarios escolares.

Los momentos de acostarse, sin embargo, se convierten en un tiempo más heterogéneo y personal entre la población. Por ejemplo (véase Figura 2.6): en sólo una hora, entre 7 y 8 horas de la mañana, el 70,4% de los menores realizan el acto de levantarse. Esa concentración de frecuencias no se alcanza en ningún tramo horario equivalente a la hora de acostarse. Esto significa que en las tardes-noches se desarrollan y caben diferentes estilos y hábitos de vida, maneras distintas de ocupar el tiempo. Este margen más amplio de posibilidades para acostarse indica que pueden los individuos diferenciarse, para hacer unas cosas u otras, para cultivarse de manera y según modelos distintos, para ganar oportunidades o para perderlas.



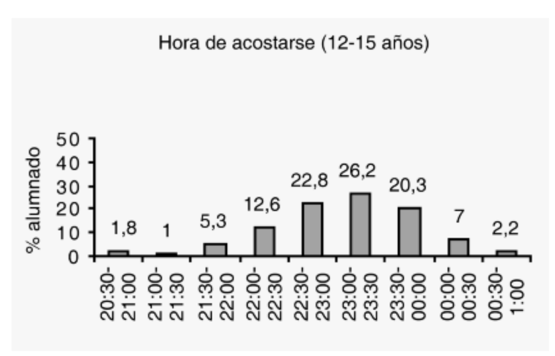


Figura 2.6. *Las costumbres horarias de levantarse y acostarse.*

En la tarde-noche hay más posibilidad de satisfacer o no la necesidad reparadora del sueño acostándose antes o después. Más de la mitad de los sujetos se va a dormir a partir de las 11 de la noche, prácticamente un 10% lo hace después de la medianoche, y sólo un 8% antes de las 10 de la noche. Podemos concluir que una parte importante de nuestros estudiantes duerme menos de lo que se debería, con las consecuencias que tiene ese déficit, sobre el cual el ambiente familiar tiene la casi total responsabilidad.

Nuestro alumno o alumna típicos, como se refleja en el gráfico de la Figura 2.7., es un ser que comienza el día a las 7:30 de la mañana, alcanza el estado de desocupación y reposo en torno a las 20 horas, terminando el día acostándose en torno a las 23 horas. No obstante, es un patrón con una amplia variabilidad.

2.3. La significación social del tiempo

La dimensión o perspectiva social del tiempo es una forma de separar lo que es público de lo privado y también un elemento organizador de las actividades públicas, cuando los individuos nos vemos implicados en asociaciones con los demás, como ocurre con el trabajo, los transportes, el funcionamiento de las instituciones (como la escuela) o la vida familiar, así como las interrelaciones entre unos y otros.

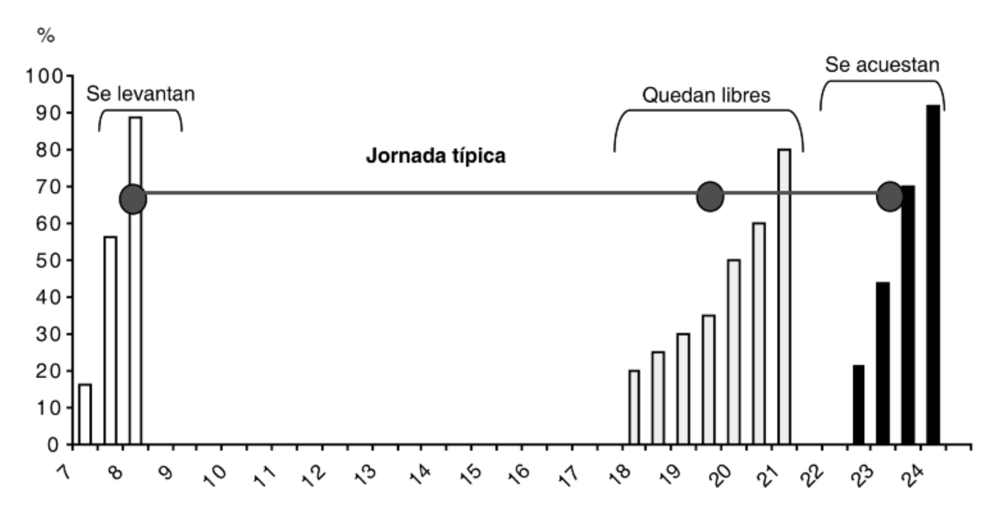


Figura 2.7. *El ciclo de vida diario de los alumnos y alumnas entre los 12 y 15 años. Porcentajes de sujetos que se levantan, quedan libres y se acuestan a diferentes horas del día.*

Decía DURKHEIM (1968) que:

> "La observación establece que estos indispensables puntos de referencia en relación con los cuales todas las cosas están clasificadas temporalmente, están tomados de la vida social" ...
>
> (Pág. 449.)

Fue este autor quien planteó el carácter social del tiempo en el contexto de una reflexión sobre lo ritual y lo sagrado en el libro *Las formas elementales de la vida religiosa,* estableciendo la idea de que el tiempo es un dato colectivo y que, en la medida en que pertenece a una sociedad, sus miembros tenemos una comprensión compartida del mismo, constituyéndose en un componente de la conciencia colectiva.

A ese carácter colectivo del tiempo ELIAS (1989, págs. 155) le encontró el valor de ser un aglutinante social gracias a su capacidad reguladora: "La experiencia de individuos que pertenecen a sociedades estrictamente reguladas por el tiempo, es un caso entre muchos de estructuras de la personalidad que, adquiridas socialmente, no son menos coactivas que las propiedades biológicas". Así como la gramática regula el lenguaje sin darnos cuenta de que la empleamos (o ni siquiera saber que existe), los órdenes y reglas del tiempo social ordenan sin percibirlo la vida social en general, la de la familia y también diferencia a los individuos en grupos sociales, aunque nos parezca que es el hecho más natural.

El tiempo físico, comprendido como tal, fue, como dice ELIAS, una ramificación tardía del tiempo como regulación social, como elaboración cultural lenta que fue adquiriéndose progresivamente. El tiempo es un rasgo que caracteriza a las sociedades, a sus diferenciaciones y divisiones internas y a su evolución. La percepción que tenemos del tiempo y su ciclicidad, seguramente la tuvo la humanidad gracias a la regulación del mismo que impusieron los usos sociales, enla-

zados en ocasiones a ciclos naturales, tal como ya se ha comentado. Los cambios sociales tienen su reflejo en la alteración de las actividades humanas y en el tiempo que ocupan. El tiempo de producir, el dedicado al ocio, a la vida privada, a las relaciones sociales, al cuidado de los menores, al cuidado personal, a las tareas domésticas, a instruirse, a leer o a ver la televisión, a desplazarse... son magnitudes que diferencian a las sociedades agrícolas de las industriales o de las ahora denominadas sociedades de la información. Son rasgos que distinguen a las sociedades rurales de las urbanas, a las desarrolladas y opulentas de las subdesarrolladas, a las modernas de las tradicionales.

La determinación del tiempo es una muestra de cómo los seres humanos se organizan como grupo social y una forma de orientarse en las tareas sociales que penetran en la manera de organizarse las instituciones. Las formas de ordenar el tiempo son modos adquiridos a lo largo de la evolución de una sociedad, de acuerdo con las peculiares exigencias de ésta; son maneras características de organizarse. Viceversa: las formas de la sociedades se corresponden con maneras de organizar el tiempo. A lo largo de la historia y a lo ancho de la geografía las sociedades se han distinguido, y siguen haciéndolo, por el uso, valoración y distribución del tiempo.

La actividad social regula el tiempo; los usos de éste regulan la actividad social. Invertimos el tiempo, ritualizamos su paso, de acuerdo con un orden social, dentro de él. El tiempo es orden y organización dentro de la sociedad; es un factor constitutivo de la misma, gracias al poder que tiene de estructurar las actividades sociales (el trabajo, el ocio o la vida cotidiana), las relaciones entre los seres humanos y de modelar la personalidad de los individuos que se tiene que acoplar a un mundo organizado que es previo a ella. El día no lo abre el amanecer del sol, sino la hora de comenzar los preparativos del trabajo. Una vez que ha sido creado todo ese orden, como afirma ELIAS, se nos aparenta como uno orden natural.

La manera como se organiza el tiempo en las escuelas tampoco es una forma arbitraria, sino que es una derivación elaborada de la organización del tiempo en una determinada forma de ser de la sociedad, dependiendo de los usos y necesidades de ésta y, a su vez, es una esfera social reguladora de los individuos, de sus relaciones y de la sociedad en general. La ordenación del *tiempo escolar* es uno de los ejes vertebradores de la *gramática escolar* concatenado a otros órdenes del tiempo. Por eso cuando se cierra un centro educativo se produce un pequeño desorden social; por lo mismo, cuando se altera la estructura del horario, se altera el orden de la vida familiar y el de toda la sociedad, las cuales —familia y sociedad— podrán aceptar ese cambio o no serles posible su asimilación.

El orden social del tiempo impone y es reflejo de un orden social

El tiempo organizado es un patrón estructurante cuya existencia es previa a los individuos —una institución social— que impone su peculiar orden, regulando las actividades sociales de los grupos humanos y las relaciones entre estos. Afirma ELIAS (1989) que:

> "Las relaciones humanas de todo tipo se verían muy trastornadas en sociedades de este nivel (se refiere a las industrializadas) y apenas podrían mantenerse a largo plazo, si el individuo dejara de regular su propia conducta de acuerdo con un esquema temporal colectivo"... "La omnipresente conciencia del tiempo de los miembros de sociedades relativamente complejas y urbanizadas es parte integrante de su modelo social y de la estructura social de su personalidad".
>
> (Pág. 176.)

La sociedad ordena y regula los tiempos para hacer posible su funcionamiento, de modo que los individuos quedan sometidos a su disciplina en el ejercicio de las actividades públicas y privadas. Horarios y calendarios organizan la vida laboral, el comercio, los transportes, las posibilidades de estudio, las de ocio, cuándo trabajar y cuándo descansar, etc. La localización de cada uno de esos aspectos en la secuencia de los ciclos diarios, semanales o anuales, se concreta en función de alguna relación con los demás: las iglesias, por ejemplo, celebran mayoritariamente sus cultos en el día en que no se trabaja, el trabajo se regula —a la inversa— contando con las festividades religiosas, aun en las sociedades laicas. Los espectáculos se programan de acuerdo con las posibilidades de que un determinado número de espectadores puedan asistir y hacerlo viable. La vida social y familiar, así como las relaciones entre los individuos, quedan sometidas al reloj, al calendario y a cuantas pautas de organización afectan al tiempo de todos y de cada uno según el lugar social que ocupamos. La vida familiar es más o menos extensa en el tiempo según las regulaciones horarias que afectan a sus miembros.

La necesidad de organizarse se tradujo en formas de coordinar y sincronizar en el tiempo las actividades entre sí y con una serie de fenómenos no humanos. La manera de organizar el tiempo no se corresponde con el movimiento de los astros que marcan el día y la noche, o con el de las estaciones del año o el momento de la cosecha, sino que, aunque tengan un origen en procesos naturales o en actividades estrechamente relacionadas con la naturaleza, se han independizado de su origen o se han transformado hasta constituirse en fuerzas autónomas que por sí mismas son capaces de regular y normalizar otros procesos humanos a los que sirven de marco organizador y de medida.

En las sociedades urbanas la delimitación que separa el día y la noche, el trabajo y el descanso no obedecen estrictamente al movimiento del planeta sobre su eje (a la presencia de luz solar) o no lo hacen para muchos de nosotros. Son las crecientes presiones de las necesidades sociales, el trabajo fuera de casa y las pautas de ocio las que matizan esos ciclos diarios. El calendario escolar, por ejemplo, parece que pudo tener su origen en una sociedad agrícola que precisa del trabajo de todos en el período de las cosechas que va de junio a septiembre (WEISS y BROWN, 2003); hoy está marcado por otros factores. La preocupación por la coincidencia de las fechas de vacaciones de los escolares con las de padres y madres que trabajan en ambientes deshumanizados, una vez que se ha conseguido el derecho a vacaciones pagadas en las sociedades del bienestar, o los inconvenientes que acarrea una falta de correspondencia de horarios entre los adultos y los escolares en las familias, son ejemplos de la fuerza social que tiene el tiempo escolar.

No obstante, como las pautas sociales no son exactamente las mismas para todos, aunque exista un patrón general de organizar el tiempo que nos afecta, los

tiempos de grupos sociales y de los individuos no son totalmente idénticos para todos, de suerte que el análisis de los patrones organizativos del tiempo es una vía de entrada para comprender algunas diferencias sociales. El *tiempo de la educación* es un tiempo social que cumple las funciones de estructurar las relaciones sociales, expresar y servir para establecer diferencias y jerarquías dentro de las mismas entre grupos e individuos. Tanto el horario como el calendario escolar se imbrican con otros horarios y otros calendarios: el del trabajo de los adultos, el de su ocio y descanso, el de sus desplazamientos, el de la vida familiar, el del trabajo de los profesores, el del tráfico en las ciudades, etc.

La dimensión social del tiempo clasifica a los individuos

Además de ese poder regulador que la ordenación del tiempo tiene sobre todos los individuos, marcando las pautas de la organización de sus vidas, dicho orden estructura las relaciones, dependencias y jerarquías entre ellos; es decir, poniendo a cada uno en su lugar. Las formas de organización del tiempo se constituyen en un rasgo social singular de las sociedades y culturas, al articular tiempos que son diferentes para distintos grupos sociales, según características como la edad, género, tipo de actividad que desarrollan, clases sociales, estatus, generaciones, cultura, etc. Dentro de cada sociedad se ordena el tiempo de forma distinta para diferentes clases sociales; es decir, que son tiempos de diferenciación, clasificación y jerarquización social: entre pudientes y pobres, varones y mujeres, adultos y menores, ocupados y desempleados, quienes tienen un período más o menos prolongado de escolarización y quienes no lo tienen, aquellos que pueden sobrevivir con la ocupación de una parte de su tiempo y los que necesitan todo el tiempo para poder sobrevivir, quienes están en el período de vida activa y quienes ya lo han pasado...

En las sociedades modernas, los tiempos y las actividades que los llenan son variados para cada individuo y entre unos y otros. La diferenciación del trabajo, los distintos medios de vida, los espacios y tiempos en los que individuarse, el clima de tolerancia social y el establecimiento de determinados valores favorecen maneras distintas de cubrir o llenar el tiempo. Algunas son comunes a todos nosotros, incluso se practican en los mismos momentos, otras son específicas de determinados grupos: profesionales, según edad, sexo, condición social, etc. Esas semejanzas y diferencias contribuyen al establecimiento de nuestra singularidad e identidad (decimos: “ésa actividad es propia de...”).

La liberación de la mujer, por ejemplo, ha requerido que las instituciones o los servicios de cuidado de la infancia se hiciesen cargo de una parte del tiempo de la crianza o “función de madre”. En una encuesta realizada por el Instituto de la Mujer (COLECTIVO IOÉ, 1996), se pone claramente de manifiesto cómo las mujeres entienden que su liberación pasa por la dotación de servicios que organicen actividades extraescolares y guarderías, que constituyen la primera y segunda de las necesidades destacadas. El tiempo de la educación es a la vez un tiempo para el cuidado, liberando tiempo a las familias para otras actividades. A veces los profesores son reticentes a asimilar esa dimensión social del tiempo que ellos sólo aprecian como relleno de actividad educativa y de enseñanza.

Un instrumento de análisis y de denuncia

El estudio y la medición del uso del tiempo de las personas es un instrumento cada vez más importante para comprender las transformaciones sociales y las implicaciones para los individuos, así como para estudiar y denunciar determinadas desigualdades entre ellos. Una importancia que atestiguan los esfuerzos que en este sentido desarrollan los organismos internacionales o las agencias nacionales dedicados a la elaboración de datos estadísticos. Así, por ejemplo, la infancia, la juventud, el estar en paro o el ser mujer, son maneras de ser reconocidos según los usos que hacen del tiempo, lo cual los identifica como pertenecientes a esos grupos. Incluso, aunque haya notables semejanzas entre países —otra muestra de la imposición, en este caso globalizada, del poder homogeneizador del tiempo—, en cada uno de ellos pueden apreciarse singularidades en la utilización del mismo que los diferencian (tiempo empleado en dormir, cuidarse, comer, divertirse, etc.).

La distinta ocupación horaria hace de las mujeres un grupo social diferenciado de los varones. (INE, *Encuesta de empleo del tiempo, 2002-2003*). El tiempo de ellas —cómo lo distribuyen— no es el mismo que el de los varones, tal como muestran las encuestas, tanto en el ámbito nacional como en otros países (véase COLECTIVO IOÉ, 1996 y COMISIÓN EUROPEA, 2003). Algunos tiempos son exclusivos de ellas (el de la reproducción, por ejemplo). Otros son la muestra de su discriminación (labores del hogar, cuidado de los hijos, etc.)

La Unión Europea, a través de EUROSTAT, ha elaborado la *lista de actividades armonizada* de cara al estudio del uso del tiempo en Europa, llegando a definir 176 actividades pertenecientes a diez grupos:

0. Cuidados personales.
1. Trabajo.
2. Estudios.
3. Hogar y familia.
4. Trabajo voluntario y reuniones.
5. Vida social y diversión.
6. Deportes y actividades al aire libre.
7. Aficiones y juegos.
8. Medios de comunicación.
9. Trayectos y utilización del tiempo no especificado.

En otro momento hablaremos de los tiempos de la educación.

2.4. El significado fenomenológico del tiempo: La experiencia vivida

Los debates en educación, las propuestas de reformas, la discusión acerca de lo que han de hacer los profesores, el cómo prepararse para el futuro, son en definitiva interrogantes sobre cómo darle contenido y sentido al tiempo escolar, que es lo mismo que tratar de saber de qué llenamos las vidas de los seres temporales. Preguntarse por el tiempo escolar en sentido físico es hacerlo por el sen-

tido de las vidas de los menores escolarizados; es decir, por aquello que ocupa su tiempo psicológico. Analizar las formas de estructurar los tiempos escolares es interrogar a la escolaridad establecida acerca de su valía, una forma de comprender la verdadera utilidad de las instituciones escolares. Saber de qué está lleno nuestro tiempo, el tiempo escolar, es conocer la esencia de la escolarización. Por el contrario, como dice HARGREAVES (1992), lo que se aprecia con frecuencia en las reformas educativas es la imposición de una perspectiva técnico-racional del tiempo que la Administración impone al profesorado y a los centros, incidiendo indirectamente en el tiempo del alumnado.

Llenamos de sentido al tiempo al ocupar su transcurrir con la *actividad,* con su contenido, con la concatenación y secuencia de varias de ellas. Eso es lo que le dota de significado. La vida transcurre en el tiempo y éste —en los momentos de vigilia e incluso durante el sueño— lo llenamos de acciones y de actividades (físicas, mentales o relacionales) de las que extraemos vivencias que, como experiencias del pasado, nutrirán otros momentos presentes y desde las que especularemos o soñaremos con el futuro. La inacción aparente no implica vacío total del tiempo de la vida. Aun cuando "pasa el tiempo sin hacer nada" somos conscientes de que el tiempo sigue estando ocupado por la acción de no hacer nada. La actividad, mientras se desarrolla, ocupa el tiempo, nos proporciona la conciencia de cómo transcurre y en tanto que, se supone, en ellas está de alguna forma implicado el alumno, es ahí donde están teniendo lugar los procesos de transformación o de educación de los sujetos.

Lo estrictamente importante en el tratamiento que se hace del tiempo en la educación no es su duración o su estructuración, sino lo que en él se hace; es decir, lo que importa es su "calidad". Cuando elegimos ver una película no solemos hacerlo por su duración, sino por la calidad que para nosotros tiene la película. Una película de larga duración es vivida con intensidad si el contenido nos interesa; aguantamos soportándola si no es así o no entendemos el tema y si tenemos otra cosa mejor con la que llenar el tiempo, nos vamos. Otra posibilidad es hacer cualquier otra cosa mientras discurre la película, sólo que en un espacio como ése, y dado que se exige silencio, pocas alternativas quedan, salvo la de aguantar y aburrirse. Si se tiene algo mejor que hacer, lo natural es abandonar la sala de proyección. La capacidad de inhibición que provoca en el creyente la idea de que existe el infierno no reside en que allí se pena por la *eternidad*, sino por la terrible experiencia de sufrimiento que supo otorgarle Dante al imaginarlo.

Aumentar la duración del tiempo escolar cuando éste se ocupa en actividades irrelevantes o hasta perniciosas no es positivo desde el punto de vista educativo, aunque puede tener otras ventajas relacionadas con la función de custodia, por ejemplo. Disminuirlo puede ser hasta positivo, si el tiempo obtenido se invierte en actividades o experiencias más relevantes. La esencia del tiempo, está, pues, en la actividad en la que se invierte y, muy fundamentalmente, en la experiencia que aporta a los alumnos y a las alumnas. Los cambios en la jornada escolar pueden ser irrelevantes si no hay modificaciones en lo que se ocupa el tiempo.

El tiempo en la educación es un transcurrir que lo rellenamos de actividades, fundamentados en la creencia de que lo que en cada momento ocurre condiciona el tiempo futuro; el del individuo, el de su familia o el de la cultura y la sociedad. Por eso se valora negativamente el perder o el malgastar el tiempo, porque además de saber que es limitado, con ello perdemos el futuro, hasta el punto de

que es ese futuro que no existe el que justifica lo que estamos haciendo u obligando a otros a hacer en el presente, dándose con frecuencia el caso de que el sentido lo pongamos en el futuro y sin embargo carezca de él el presente (lo que hacen nuestros alumnos actualmente). Malgastar el tiempo es un atentado al corazón de la escolaridad.

El tiempo de la educación está afectado por otras circunstancias. En primer lugar, al ser un tiempo organizado y ocupado por actividades ideadas por los adultos y ser pensado por éstos en función del futuro de los alumnos, no necesariamente adquirirá sentido para ellos, que tendrán otras prioridades para llenar *su* tiempo en orden a obtener satisfacciones más inmediatas. El sentido de éste para el alumno reside en la actividad que realiza; es decir que está en el presente y no resulta fácil que esté dispuesto a sacrificarlo por un futuro para él desconocido, por mucho que pueda significar para el adulto. De esta suerte el presente se convierte *per se* en algo doblemente exento de significado. El fracaso escolar y la mucho más amplia "desgana de aprender" en las aulas tiene mucho que ver con todo esto. Y es que la experiencia del tiempo para los menores está sometida a la lógica de los adultos —del sistema— , lo cual devalúa el significado de las actividades para ellos, a no ser que acepten ese orden. La lucha y la resistencia serán constantes, cuando no la huida. La pedagogía tradicional ha tratado de hallar los recursos para imponer la lógica del tiempo de los adultos, lo que merece la pena hacer mientras se educan; las orientaciones modernas han querido dar prioridad a la experiencia que marca los intereses de los menores, el equilibrarlos con los de los adultos o, al menos, hacer que la actividad que el adulto piensa que debe ocupar el tiempo de los menores adquiera significado para éstos.

En segundo lugar, en el tiempo escolar se entiende como importante la dimensión histórica asignada al tiempo en general, en el sentido de que cualquier momento es determinante de otros tiempos. La escolaridad está especialmente montada sobre la idea de que la rentabilidad de un tiempo t_1, lo que en ese lapso ocurre es determinante del lapso siguiente t_2.

En tercer lugar, al ser un tiempo que adquiere o queremos darle sentido de promesa para el futuro, estando éste abierto a pretensiones sin límite, se han impuesto normas que provocan una excesiva compresión del presente en la enseñanza, que es la causa de esa sensación del agobio de no poder cumplir con los planes, de no poder alcanzar todos los objetivos, de sobrecargar los currícula, las materias, la jornada escolar, etc. Si la sucesión de múltiples acontecimientos, o la realización de actividades variadas en un lapso, dan la sensación de vivirlo como más acelerado, la pretensión de rentabilizarlo nos conduce a la tendencia compulsiva de comprimirlo llenándolo de demasiadas pretensiones, de demasiado contenido, imprimiéndole "velocidad pedagógica".

Llenando de actividad organizada el tiempo del alumno —sea un momento, un día, un trimestre, etc,— es como lo gobernamos. De ahí la centralidad que adquiere la ordenación y el control del calendario y del horario en las organizaciones; en la escolar, lo mismo que en el hospital o en la fábrica. La pregunta más inmediata que nos hacemos, lo que nos inquieta, es eso: qué hacer para llenar el tiempo. Ése es el primer interrogante del profesor al comenzar un día cualquiera o el espacio horario de su clase: ¿en qué ocupar el tiempo escolar?

El contenido del tiempo podemos saberlo anotando, observando o demandando significados de aquello que lo llena, podemos señalar los eventos que

ocurren, las actividades que se desarrollan, podemos ver de qué forma singular éstas agotan el tiempo, cuáles son, en que secuencia ocurren, cómo se repiten, cómo las viven los sujetos y qué consecuencias se derivan para el tiempo futuro o qué historia tienen en el tiempo pasado.

La vida de las personas está ocupada por actividades privadas y públicas, individuales o compartidas. Son actividades que constituyen las rutinas de la vida cotidiana (horarios de levantarse-acostarse, cuidado del cuerpo, de comidas), actividades domésticas, tiempos de descanso reparador, actividades lúdicas: individuales o con otros (iguales o adultos), actividades escolares, actividades escolares fuera de la escuela, actividades productivas (la comida, confeccionar algo, etc.), actividades de ejercicio o consumo cultural dentro y fuera del hogar (Internet o lectura), actividades de relaciones personales con los demás (de cooperación, intercambio, etc.), mantenimiento de salud, actividades de culto, etc.

Cuando tenemos o se nos impone una determinada estructura del tiempo (secuencias, horarios, ciclos, etc.), ya no somos libres de llenarlo de actividad de cualquier manera, sino que es la estructuración dada la que nos impone de alguna forma las actividades que lo ocupan. Por ejemplo: una secuencia horaria de tramos de 60 minutos de duración no permite realizar determinados experimentos en el laboratorio; la enseñanza de la biología una vez a la semana harán muy difícil seguir procesos biológicos que tengan un ciclo más corto. Sin cambiar la estructura horaria, el uso de los ordenadores (como el de la biblioteca) se ve limitado a unas tareas, quedando excluidas otras. Las actividades dominantes se afianzan en estructuras horarias que también lo son; cambiar las primeras exige flexibilizar las segundas (GIMENO, 1988).

La variedad de la vida cotidiana y su contraste con la uniformidad de la escolar es un factor sobre el que meditar, porque de esa variedad dependen muchas cosas, entre ellas la fatiga, la motivación, hasta el fracaso escolar.

2.5. Tiempos yuxtapuestos y tiempos superpuestos de la educación

Hoy parece que es poco probable encontrar aliados que compartan la creencia de la importancia y necesidad de cuestionar y replantear el orden con el que se reparte el tiempo escolar o los criterios con los que se gestiona, tratando de hallar fórmulas más flexibles que las actuales, que permitan poder desarrollar estilos de aprender más personalizados, abiertos a la información, fuera y dentro de las aulas. Mientras que no cambien los tiempos acrisolados de la escolaridad, no será posible hacer de la vida un eje central de la educación. Cambian los tiempos, cambiamos con el tiempo, pero no es fácil que cambiemos aquello que hemos instituido.

A ese cambio van a colaborar —lo están haciendo ya— las tecnologías de la información que se caracterizan muy esencialmente porque rompen la idea del espacio y tiempo escolares. Las fórmulas de organizar el tiempo escolar tomaron siempre referencias del mundo externo, muy fundamentalmente de la organización del tiempo de la producción. En un comienzo fue la actividad agrícola la que marcó el calendario escolar, la industrialización dio lugar al trabajo organizado científicamente por medio del taylorismo, al cual las organizaciones escolares

copiaron y que todavía sigue vigente. La revolución informática ya está desubicando el trabajo, permitiendo realizarlo sin tener un lugar fijo; se puede estar trabajando en cualquier punto del mundo desde el que se pueda establecer conexión a las redes (que, además, son inalámbricas) y hacerlo para cualquier empresa en otro confín del mundo. No nos cabe duda de que en algún momento alguien desde la esfera pública se planteará estos problemas, porque será necesario cambiar o, de lo contrario el aparato escolar será anulado por iniciativas externas.

En nuestra cultura hemos reducido en gran parte el *tiempo educativo* al *tiempo escolar*. Éste significa cosas muy diferentes para estudiantes (tiempo de aprendizaje y no sólo) y profesores (tiempo de enseñanza y no sólo). Se adoptan nuevos esquemas horarios, las formas de organizar el tiempo escolar se convierten en plataforma de reivindicaciones laborales, parece que el tiempo de la enseñanza sea un problema solamente relacionado con el del reloj y el del calendario.

Para discutir las formas de gestionar el tiempo, de organizarlo y ocuparlo, en educación es necesario hacer algunas precisiones para delimitar los conceptos que manejamos y ponernos de acuerdo sobre de qué estamos hablando.

Lo que pensamos e investigamos en educación, los discursos sobre la misma, lo que con ella proyectamos para el futuro se suele referir casi por antonomasia, como es lógico, al tiempo en el que los sujetos permanecen escolarizados, agotándose el significado de la *educación* en el significado de la escolarización. El tiempo de estar escolarizados se presume que se corresponde con el tiempo de ser educados. A mayor tiempo de estar escolarizados, a todo aquello que ocurre durante el tiempo que dura la estancia de los estudiantes en los centros escolares, se le suele atribuir un alto valor educativo. Aunque por otro lado sabemos que no toda la educación que adquirimos pertenece al *tiempo escolar* (se educa uno antes, después, y durante el tiempo escolar).

Expresándonos de manera sintética, podría decirse que el *tiempo de educarse* es mayor y más amplio que el *tiempo de escolaridad*. Éste es mayor y más amplio que el tiempo de *aprender en los centros* y éste último ni coincide del todo ni es menos amplio que el tiempo de aprender en la vida.

Las manifestaciones de la educación ocurren en momentos y lugares diferentes pero sus efectos en los sujetos quedan implicados unos en otros. Ese cruce y solapamiento sugieren la necesidad de aclarar la complejidad de la distribución y organización del tiempo en la vida y ver cómo se refleja en los centros educativos. El problema es algo más complejo de lo que suele suponerse en los estudios sobre el tiempo en las organizaciones escolares. Se requiere contemplar los aspectos más visibles del tiempo escolar, junto a los efectos de otros tiempos que discurren fuera, aunque puedan tener un valor determinante para los logros a conseguir en el tiempo de la escolaridad.

Diferentes razones avalan la importancia de comprender la estructura que subyace a una determinada forma de organización del tiempo en la educación. En primer lugar, es importante entender cómo se definen, se delimitan, se solapan y se interfieren los tiempos de la *educación,* de la *enseñanza* y de la *escolarización.* Eso nos ayudará a comprender mejor la gramática de las prácticas educativas y el entramado de sus efectos sobre los sujetos escolarizados. Las prácticas educativas en la enseñanza escolarizada no se agotan y componen de

métodos y de estrategias metodológicas, sino muy fundamentalmente están organizadas en torno a modos de entender y entrelazar los espacios horarios. Las instituciones complejas, con fines de amplio contenido, tienen que analizar las formas de organizar sus actividades en el tiempo y los obstáculos que para su misión pudieran tener las formas heredadas de organizarlo.

El problema del ritmo escolar, como señala HUSTI (1987 y 1992), no es un problema de horario independiente de la enseñanza, sino que es el resultado de una determinada concepción pedagógica de la misma. Por eso, un cambio del ritmo en el trabajo escolar es inviable actuando únicamente sobre la estructuración del tiempo, sin reformular los objetivos. Lo que nos dice la experiencia es que existe una inadecuación entre los ritmos escolares, cuya estructura proviene del siglo XIX, los objetivos y las prácticas educativas; algo importante a tomar en consideración a la hora de comprender los efectos de la enseñanza y de la educación. Cualquier pretensión de cambiar tanto los unos como las otras, requiere cuestionarse la organización del tiempo vigente. Todo lo que ocurre o queremos que ocurra lo hace en el tiempo y éste es un tiempo social constituyente de las prácticas educativas que a su vez es constituido por ellas.

En segundo lugar, es una forma de entender lo que la experiencia escolar supone en la vida de las personas, lo que la vida escolar proyecta sobre el *modus vivendi* personal, familiar y social, así como analizar qué dinámicas se ponen en marcha cuando acontecen cambios en una u otra de esas esferas, cuando se pretende introducir innovaciones en el sistema educativo, etc.

En tercer lugar, siendo la experiencia de la escolaridad tan prolongada y teniendo tantas implicaciones para la vida de los sujetos, se hace necesario elaborar esquemas que nos ayuden a comprender las prolongaciones, proyecciones, continuidades y discontinuidades de lo que ocurre en los tiempos en los que se permanece bajo la acción de la institución escolar y en los que se está fuera de su influencia. Se trata de establecer puentes entre lo que se busca como logros dentro de las instituciones y lo que acontece fuera, porque, al fin y al cabo, son las mismas personas las que transitan del medio escolar al exterior y al revés, acumulando el efecto de las dos influencias y también padeciendo las incongruencias entre esos dos ámbitos.

La educación en su más amplio significado no se reduce al tiempo en el que los menores están obligadamente comprometidos pues hoy, más que nunca, sabemos que se extiende a otros tiempos y ambientes, tanto para los menores como para las personas adultas, a determinados usos en el tiempo libre, al consumo de la lectura y de actividades culturales.

La forma en que se organiza el *tiempo de la educación* y, más concretamente, el de la escolarización, es una de las modalidades diferenciadas que el tiempo social ha ido adquiriendo en el proceso de especialización que ha experimentado en el curso de la existencia de la civilización y de su modernización. Es un tiempo comprometido —de estancia u ocupación ineludible— en la vida de los menores escolarizados, que en las sociedades modernas se extiende cada vez más entre los adultos; una realidad que requiere un compromiso para todos que debemos asumir.

2.6. La estructura del tiempo educativo y escolar. Una compleja forma de organizarse

Desde distintos enfoques se ha intentado delimitar cuál es, exactamente, el tiempo real de aprendizaje de los estudiantes, con el propósito en algunas ocasiones de precisar dicha variable y poder plantear diseños de investigación y de evaluación más rigurosos (BERLINER, 1990) y, en otras, con el fin de establecer las facetas de la actuación de los y las docentes (BEN-PERETZ, 1990), pero en ningún caso hemos encontrado sistema alguno que contemple todas las facetas del tiempo para los aprendices. Nosotros proponemos un esquema que contiene las seis categorías siguientes, incluidas unas en otras al modo de muñecas rusas, tal como se refleja en la Figura 2.8.

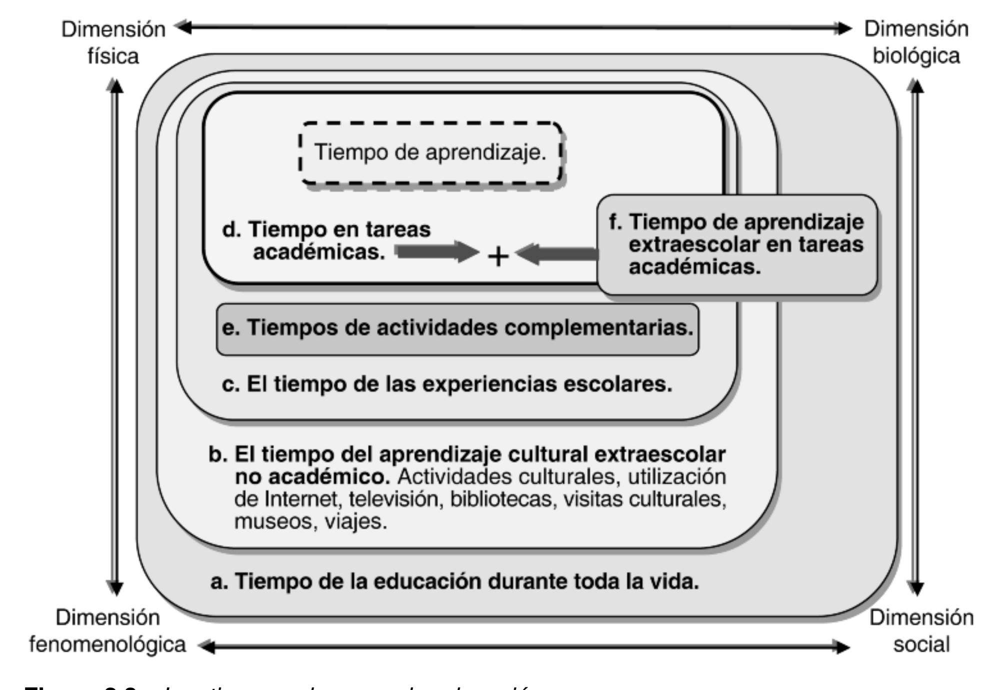


Figura 2.8. *Los tiempos de y para la educación.*

a) El *tiempo de la educación* es aquella magnitud incluyente del tiempo que comprende la suma de todos los momentos en los cuales los sujetos se educan. Puede referirse a un sentido más o menos amplio de lo que entendemos por educación.

El *tiempo de la educación* es inevitablemente un tiempo que se extiende a lo largo de toda la vida, porque no dejamos nunca de cambiar, de tener que entender de otra manera el mundo y todo lo que nos rodea, de actuar de modos distintos, de interesarse por temas y problemas nuevos, etc. Ese aprender —a veces sin quererlo ni buscarlo— es algo consustancial al ser humano. Es un potencial que tenemos y una realidad que hoy se aprecia como un requisito y una práctica imprescindible por las necesidades del mundo moderno y los cambios que éste

ha traído para los menores y para los mayores. El aprendizaje para o durante toda la vida (*Long life learning*) se convierte en un principio y una necesidad para las sociedades que no quieran verse estancadas.

Tal como se muestra en la Figura 2.8. esta específica acepción del tiempo:

a) Engloba a todas las demás y las formas de concretarse, su riqueza o sus orientaciones, están condicionadas y ocupadas por lo que nos ocurre y hacemos en otros tiempos. Aprendemos en la vida cotidiana constantemente, incluyendo en ese tiempo, tanto lo que es resultado de actividades planificadas con el fin de aprender, entretenerse, disfrutar aprendiendo..., como el tiempo de las experiencias espontáneas.

b) El *tiempo de aprendizaje cultural no académico.* Dentro del tiempo global de aprendizaje y de educación, podemos diferenciar un segmento del mismo ocupado por algunas personas en actividades culturales, no específicamente escolares, pero que son extensiones y complemento, por sus contenidos, de las actividades escolares; es decir de aquellas que se realizan en tiempo de escolaridad. Es el caso de leer sin finalidad académica, el de conocer lo que nos proporciona la lectura de un periódico, ver una película, viajar, visitar museos, consultar en casa o en la calle Internet, estudiar un idioma mientras nos desplazamos en autobús... Es también el tiempo disperso en el que nos encontramos con los estímulos que ofrecen las ciudades, observamos el medio y hablamos con los demás porque estamos con ellos.

Es el tiempo del aprendizaje cultural extraescolar no académico. Actividades culturales, utilización de Internet, televisión, bibliotecas, visitas culturales, museos, viajes. En la actualidad, en una sociedad de la información, que está afectada por procesos de globalizaciones que acercan a las culturas, aunque sólo sea para observarse unas a otras, con las posibilidades que brindan las TIC[5], el tiempo de educación global adquiere enorme importancia.

c) *El tiempo de la experiencia de la escolarización*. Denominamos como *tiempo de la experiencia escolar* o de la escolarización al que se invierte en las aulas y al que transcurre durante la estancia en el centro escolar bajo la guía directa o indirecta del profesorado. Es un tiempo que suele ser idéntico para todos los estudiantes en su duración, contenidos y actividades que lo ocupan (la metodología pedagógica dominante). Sus contenidos son básicamente los del currículum escolar en un sentido amplio. Durante este tiempo tienen lugar experiencias también importantes que ocupan esa zona oscura que llamamos *currículum oculto.*

Estamos aludiendo globalmente a la experiencia escolar, al tiempo de posibilidades para desarrollar un proyecto cultural y educativo más allá de los objetivos académicos empobrecidos que dominan en la actualidad. Puede decirse que la calidad de la educación depende fundamentalmente de la riqueza de las experiencias que ocupen este tiempo.

La escolaridad representa en la vida de los jóvenes, desde la perspectiva física del tiempo, aproximadamente en torno a un 55% de su tiempo hábil diario mientras dura la escolarización. Quienes solamente cursen estudios correspondientes a la enseñanza obligatoria, de acuerdo con los datos que para España ofrece la OCDE, invertirán entre 14.000 y 15.000 horas en las instituciones escolares (1.444 anuales).

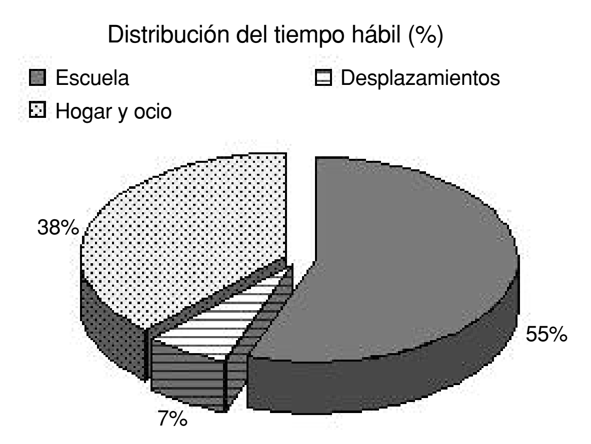


Figura 2.9. *El tiempo escolar y otros tiempos útiles en un día-tipo en la vida del alumnado.*

Mucho tiempo. Es un tiempo en el que pueden ocurrir muchas cosas. En él se contienen procesos, etapas, contenidos y experiencias diferentes que lo articulan, le dan sentido y le prestan un valor social muy significativo. Es importante entender y tratar de gobernar las interacciones y proyecciones entre ambos tiempos —el educativo y el escolar—, analizar los efectos de lo que ocurre o queremos que ocurra en la interacción de ambos. Todo lo cual representa un reto siempre abierto para el pensamiento y la investigación, así como para gobernar la educación.

d) *El tiempo de las tareas académicas*. Es aquél en el que el alumnado está implicado en alguna acción relacionada con el aprendizaje que se deriva de las directrices curriculares y de la enseñanza del profesorado. La *tarea*, como hemos señalado en otro lugar (GIMENO, 1988), es una especie de unidad molecular de la práctica con sentido de principio a fin; tiene un comienzo, un desarrollo y un final, donde se sabe qué papel desempeñan tanto quien aprende como quién orienta ese proceso o enseña. Resumir una lectura, memorizar unos datos, realizar un experimento, hacer búsquedas de información con un determinado propósito, ... son ejemplos de tareas.

Éste es el tiempo estricto del trabajo escolar, de las actividades que despiertan procesos de aprendizaje, que exige alguna implicación, que requiere un orden y guían el desarrollo de la acción, señalando lo que debe hacerse para completar la tarea.

El tiempo real de aprendizaje cumpliendo tareas no ocupa todo el tiempo escolar, el de permanencia en las aulas y en los centros, pues como han demostrado los estudios etnográficos, en esos espacios ocurren muchas otras cosas: desde el tiempo invertido en pasar lista, el dedicado a evaluar, a desarrollar relaciones amistosas y otras muchas más. Los estudios para ver si existe relación entre la magnitud del tiempo de la escolarización y el que verdaderamente se ocupa en tareas académicas proporcionan resultados no suficientemente consistentes entre sí.

Varios factores explican la falta de “rentabilización” del tiempo escolar en tiempo de tareas y, menos todavía, en tiempo efectivo de aprendizaje. Diversos estudios acerca de cómo se distribuye el tiempo escolar, tanto desde la perspectiva de los profesores como desde la de los alumnos, concluyen que en torno a

una tercera parte del tiempo en el aula se ocupa en actividades no estrictamente académicas, una variable en torno a la cual se producen diferencias entre centros, profesores, etc., aunque existe un patrón general bastante uniforme (ROTH, 2002). Sin duda aquí surge un problema a resolver y una línea para el perfeccionamiento de los y las docentes. Porque, si bien es cierto que viven su quehacer como si estuviesen sometidos a la presión de la falta de tiempo, también hay que señalar que determinado tipo de alumnos y alumnas en las clases —y no es infrecuente que les ocurra a todos a la vez— pierden el tiempo en las aulas por la gestión inadecuada del mismo.

Dentro del tiempo de la escolaridad que no ocupan las tareas podemos distinguir momentos que no pueden ser calificados como pérdida del tiempo académico, sino que son considerados necesarios y complementarios de aquél.

e) *Los tiempos complementarios.*

e.1) El *tiempo periférico a las tareas*. Existe un tiempo adicional al dedicado a las tareas en el que se suelen desarrollar otras actividades relacionadas con éstas, como cuando el alumno o la alumna son atendidos individualmente para resolver dudas (un tiempo de "alta calidad" con un fuerte impacto positivo en el aprendizaje), el dar cuenta de lo aprendido por medio de evaluaciones informales (corrección de trabajos, preguntas de comprobación, etc.), localizar y recoger información de otras fuentes distintas a los profesores, producción académica de trabajos o de estudio para exámenes y controles de varios tipos, ordenación del trabajo, de los materiales, etc. Es una modalidad del tiempo significativa para el alumno y la alumna, especialmente en el caso del *tiempo de la evaluación* que tiene una alta carga de tensión emocional, no necesaria. Es frecuente que, previamente al comienzo y durante la realización de las tareas, sea necesario o se considere que lo es, un tiempo dedicado al control de la conducta para mantener el orden que requiere el trabajo y el buen clima, lo cual depende en buena parte del tipo de tareas y del ambiente provocado por las relaciones humanas y el modelo de vida social o de convivencia que se desarrolla en el centro.

Este tiempo periférico puede desarrollarse en horario y espacios escolares, si bien en muchos casos suele extenderse fuera de éstos.

e.2) Momentos de *descompresión.* Hay lapsos de distensión, repartidos y esporádicos, de pequeños descansos bien sean previstos o no, pero necesarios para relajarse y recuperarse del esfuerzo, recuperar la atención o bien para atender a sucesos ocurridos en el exterior o dentro de las aulas. Las vacaciones, el recreo y el descanso no sólo son tiempos necesarios para el trabajo o el aprendizaje, sino que también cumplen las funciones de válvulas de escape y seguridad para mantener el orden académico vigente en las aulas y en los centros. En el tiempo escolar los estudiantes no sólo están exactamente en las clases, laboratorios o bibliotecas, sino también en otros recintos escolares: en los patios de recreo, en los pasillos, en los comedores escolares, en los servicios... donde interaccionan entre sí desarrollando la trama de relaciones entre iguales.

e.3) Momentos para ser *acogidos y atendidos personalmente.* En el tiempo escolar también se desarrollan labores de asesoramiento personal, de tutoría, así como hay momentos en los que tienen lugar las interacciones informales entre el

profesorado y los alumnos que conforman las relaciones pedagógicas e interpersonales, que tan importantes son para la educación.

Estas "extensiones" educativas comprendidas en el *tiempo escolar* han sido dimensiones consideradas como claves para el buen funcionamiento de las prácticas dominantes. Tiempos que hacen que los profesores sean genuinamente educadores y no sólo especialistas de las materias.

e.4) En ese tiempo escolar cabe la realización de *actividades extracurriculares de carácter cultural* y deportivo: musicales, cine, coleccionismo, realización del periódico escolar, conmemoraciones culturales, etc.

f) Tiempo de *aprendizaje extraescolar en tareas académicas*. Como este tiempo trascurre generalmente en el hogar familiar, lo solemos denominar "tareas para casa" (porque en realidad son eso: tareas escolares realizadas en ese momento fuera del tiempo escolar). Es algo tan extendido, valorado, supuestamente útil y tan antiguo que no somos del todo conscientes de los efectos que conlleva lo que en realidad es una derivación de funciones, misiones y responsabilidades que tiene la institución escolar fuera de ella, convirtiendo a este tiempo prácticamente en obligatorio (por eso se conocen como *deberes*). ¿Queremos decir que se debe y tienen que hacerse, o se refiere ese concepto al deber como deuda?

Todos los momentos y lapsos que componen el *tiempo de la educación* lo ocupan o llenan actividades que disponen de un tiempo para realizarse; a algunas se les otorga un tiempo prolongado, mientras que otras ocupan menos; como bien sabemos, a unas se les dedica tiempo suficiente y otras no. Por esa desigualdad, en unos casos el aprendizaje puede ser un proceso más distendido y en otros se produce la compresión de las actividades para meterlas en el tiempo disponible. Generalmente, nuestros deseos y los estándares del currículum a desarrollar nos hacen creer que siempre se necesita más tiempo.

Los tiempos que hemos diferenciado se combinan en cantidades y proporciones desiguales en las organizaciones (en este caso, las educativas). La institución familiar utiliza tiempos para la educación de la prole que se configuran de manera diferente a la que sigue la escuela. Dentro de un mismo grupo de instituciones existen variaciones, aunque se siga manteniendo una pauta común. La combinación es igualmente singular en la vida de cada individuo. Las actividades y los tiempos que se les dedica dan lugar a estilos educativos singulares. Considerando cómo se funcione, según como discurra cada uno de esos tiempos, tendremos un resultado global final diferente.

Dada la complejidad que nos revela la realidad del uso del tiempo, nos parecen poco elaboradas e imprecisas las discusiones, los enfoques e investigaciones acerca de la relación entre el tiempo lectivo o el modelo de horario escolar, por ejemplo, y los resultados académicos. Por la misma razón, los cambios de horario que alteren el tiempo de estancia en el centro, aunque mantengan sin alterar el dedicado a las actividades académicas, no pueden ser indiferentes, porque necesariamente alterarán a otros tiempos.

Una consideración se nos impone. No se puede obviar que el tiempo de la escolaridad desde una perspectiva social es también un tiempo para el cuidado y la salvaguardia de los menores supervisado por adultos que no son padres, madres o tutores. Este aspecto cuenta en la organización del horario de entrada y salida de los niños y niñas, pero más allá de esa funcionalidad es un tiempo al que hay que darle algún sentido educativo.

CAPÍTULO III

El tiempo de la educación y su eficacia

Vivimos organizados bajo las pautas de diferentes categorías temporales físicas que ordenan el tiempo de la vida que se reflejan y son determinadas por el calendario y el reloj en las sociedades modernas. Nos referimos a las unidades del tiempo escolar que, en la mayoría de los casos, coinciden con las que estructuran otros ámbitos de la vida y de las instituciones escolares: la jornada escolar, la semana, el período entre evaluaciones, vacaciones, el trimestre, el año escolar, el ciclo de una etapa escolar determinada, la duración prevista o establecida obligatoriamente para culminar un determinado ciclo de estudios...

El análisis de esa dimensión del tiempo ha sido tradicionalmente una ocupación de la organización escolar y es abordada normalmente por la ordenación general del sistema educativo, al tiempo que se toman decisiones sobre la regulación del currículum (tiempo dedicado a las materias) y acerca de las responsabilidades del profesorado (horario lectivo y otras obligaciones). A su vez, el día en la vida ordinaria de muchas personas es estructurado en muy buena medida o se ve afectado por la escuela en muy diferentes sentidos. Todo lo que significa la semana, cada uno de sus días, los ciclos de trabajo-descanso están muy relacionados con la actividad escolar en la vida cotidiana. Es decir, como ya se ha comentado, el tiempo escolar es algo más que el tiempo de las escuelas.

También sabemos que la escuela prolonga directa e indirectamente sus efectos condicionando los hábitos de vida de los sujetos más allá del tiempo escolar incidencia que éstos asumen con más o menos agrado, la cual, por la fuerza de su uso se convierte, prácticamente, en una exigencia cuasi-obligatoria. Esa organización del tiempo físico cuantificable lo convierte en tiempo organizado social y culturalmente; a él sumamos vivencias, afectos, esperanzas... Generalmente el año académico es mucho más significativo para el ritmo de vida de los menores que el año natural.

Ésta es una primera acepción general del tiempo escolar como magnitud física que podemos medir, ordenar y comparar con sencillez. Suele hacerse determinando el total de días (calendario escolar), el tiempo que pasarán los estudiantes en las escuelas (el horario) o la cantidad de tiempo que se dedicará a

cada materia. Estas expresiones de la durabilidad del tiempo son las más atendidas cuando se habla de reformas educativas. Son objeto frecuente de investigación, debido a que son variables fáciles de identificar y además son cuantificables. Pero se trata de magnitudes a partir de las cuales poco se puede saber de la cualidad del tiempo y de los procesos educativos que lo ocupan.

Este tiempo de carácter físico se regula determinando la duración total de la escolaridad y su calendario anual, así como aspectos de la estructura cíclica: cuándo comienza y termina el año académico, sus trimestres, la jornada escolar, los períodos de los que ésta consta, los tiempos de las diferentes materias..., estableciendo de este modo un orden social para el alumno, la familia y la sociedad.

Como la actividad humana ocupa tiempo, puede pensarse que a mayor disponibilidad de éste más actividades pueden desarrollarse o bien cualquiera de ellas puede extenderse más en su desarrollo. El tiempo es un capital del que sólo disponemos mientras transcurre y dura. Dicho en otros términos, a más tiempo escolar, más funciones puede llevar a cabo la escuela, más actividades cabe que puedan realizar los estudiantes o puedan éstas extenderse en el horario y a lo largo del calendario escolar. La escolaridad, la jornada, son tiempos de *posibilidades* para hacer algo. Los procesos educativos que despiertan esas actividades tienen más oportunidades de conseguir efectos en los sujetos si cuentan con tiempo para realizarse o pueden afectar a éstos de manera más prolongada. Más o menos horas de escolaridad significa apostar por una escolaridad diferente, ya que se pueden hacer más o menos cosas, vivir experiencias más o menos dilatadas.

Si a más tiempo corresponden más posibilidades de aprender y de hacerlo mejor, la conclusión para la mejora de la educación sería clara: aumentar la escolaridad (medida en años-curso), disminuir el tiempo de vacaciones y ampliar la jornada escolar (medida en horas). La investigación disponible viene a decirnos que el problema de la efectividad educativa de la institución escolar no reside en alargar o acortar el tiempo (horarios y calendarios), sin referirse a la cualidad del tiempo alargado o acortado, que es lo mismo que decir: la calidad de lo que en el tiempo conquistado se vaya a hacer. Alargar o acortar ese tiempo físico son opciones que deben ser sometidas a las consideraciones siguientes. Ganar tiempo para una actividad supone tener que quitárselo a otras, lo cual plantea el conflicto entre opciones y dilemas acerca de qué se gana y qué se pierde cuando se distribuye el tiempo. Será conveniente y deseable alargarlo si el tiempo que se incremente es de más valor pedagógico y social que el que es restado de otra actividad o de estancia en otro ambiente (vida familiar, juego, aprendizaje de idiomas o deporte, estar en la calle, por ejemplo).

No pensamos que sea deseable disminuir el tiempo escolar, porque salvo movimientos contestatarios con la educación dominante (padres objetores o las *home school**), nadie suele pedir acortarlo. Aunque si se pregunta si es conveniente disminuirlo, podríamos dar la misma respuesta. Si el tiempo que se resta a la escolaridad se invierte en otra actividad y en otro ambiente de más valor educativo que el sustraído se podría aceptar teóricamente la propuesta de disminuir la duración de la escolarización. A fin de cuentas, las instituciones educativas son contingentes.

* Padres y madres que educan a sus hijos en el hogar sin llevarlos a la escuela. *(N. del R.)*

3.1. ¿Las comparaciones son odiosas?

Si el tiempo físico de la escolarización es medible y puede ser expresado en números, veamos lo que nos dicen y lo que no pueden transmitirnos las cifras. Algunos datos de la OCDE nos conducen a adoptar la posición de que no hay una relación directa entre el tiempo físico global en que los alumnos y alumnas han de estar escolarizados y los resultados en las pruebas de aprendizajes básicos. Como tampoco la hay entre los tiempos del profesorado y esos resultados. Lo explicamos con un primer ejemplo. Mientras que las variables relativas a los tiempos de docencia del profesorado español son equiparables o más favorables que los de la media de los países que forman parte de dicha organización, los resultados de los alumnos y las alumnas son más bajos que el correspondiente promedio de la OCDE.

Tiempos de los profesores y profesoras (2005)

Tiempos anuales	Primaria		Secundaria 1. ESO		Secun. 2.Bachillerato (*)	
	España	OCDE	España	OCDE	España	OCDE
Semanas de clases	37	38	37	38	36	37
Días de clase	176	187	176	186	171	184
Horas lectivas	880	803	713	703	693	664
Horas de trabajo en el centro	1.140	1.151	1.140	1.163	1.140	1.128
Total horas de trabajo establecidas	1.425	1.675	1.425	1.665	1.425	1.106

Tiempos de los estudiantes (centros públicos) (2005)

Tiempos anuales	(9-11 años)		(12-14 años)	
	España	OCDE	España	OCDE
Horas de clases obligatorias	794	814	956	808
Horas de atención total	794	839	979	968

* Programa general
Datos elaborados a partir de: OCDE, (2007c), *Education at a glance. 2007.*

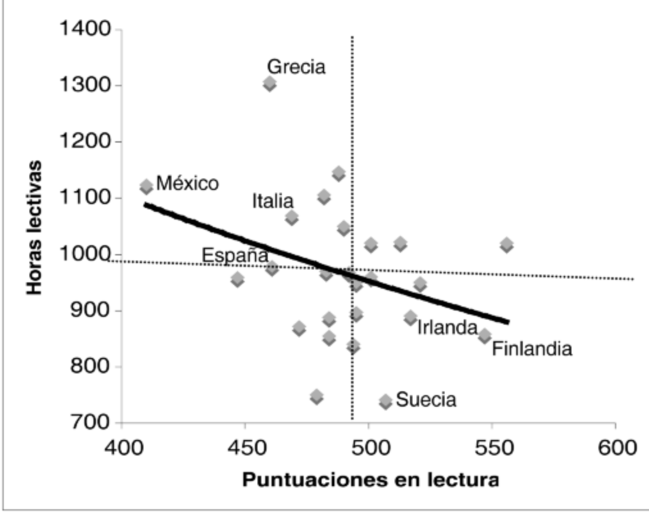
Figura 3.1. *Los tiempos de los docentes y los de alumnado.*

En el informe de la OCDE (*Education at a glance. 2007*) se puede observar un hecho revelador: Finlandia, que ha estado en el centro de las discusiones acerca de la calidad de los sistemas educativos, por ser uno de los países que encabezan el *ranking* en lo que se refiere a resultados en aprendizajes básicos, según el último Informe PISA (*Programme for International Student Assessment**), es paradójicamente el país en el que los alumnos y alumnas tienen menos horas de clase entre los 7 y 14 años; es decir, en el período obligatorio. El promedio de la OCDE entre los 9 y 11 años se eleva a 814 horas;

* Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. *(N. del E.)*

en el caso de Finlandia es de 654 (en España, 794). En la etapa de los 12 a 14 años en la OCDE son 808 horas, en Finlandia 796 y en España 956. España ocupa el quinto lugar en cuanto al número de horas de clase en la educación obligatoria, mientras que en rendimientos básicos se sitúa entre los últimos.

Al relacionar la amplitud del horario escolar en los países de la OCDE y los resultados * de rendimiento en lectura, Matemáticas o ciencia que obtienen los alumnos de 15 años que cursan la enseñanza secundaria obligatoria (nivel 1 de Secundaria), comprobamos que apenas existe correlación alguna (figura 3.2.). Si hubiese relación las posiciones de los países se situarían en torno a la diagonal.



Alemania,Grecia e Italia ocupan lugares por encima de la media de la OCDE, en lo que a horas lectivas se refiere, mientras que en el nivel de lectura se encuentran por debajo. Todo lo contrario sucede en el caso de Finlandia, Irlanda o Suecia.

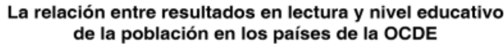
Fuente: Elaborado a partir de los datos proporcionados por los informes: OCDE (2007), *PISA 2006. Volumen 2, Data.*

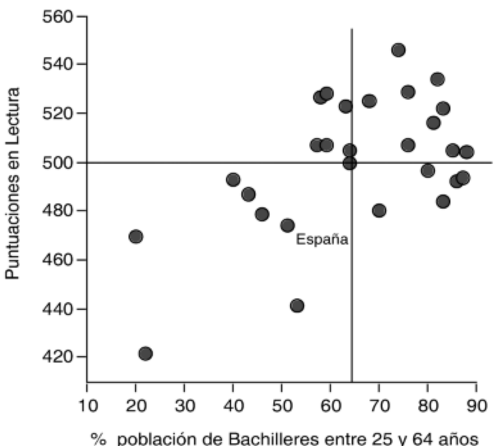
Figura 3.2. *Relación entre el número de horas lectivas que cursan los alumnos de 15 años y su rendimiento en lectura en los países de la OCDE.*

Más estrecha —aunque es baja— es la relación entre los resultados en lectura logrados por los alumnos de esa misma edad en el ámbito de los países de la OCDE y el nivel educativo alcanzado por la población.

Es decir, explican más las diferencias en los resultados la cualidad del tiempo, el capital cultural de la población —como ocurre con el de las familias— que la duración del tiempo anual en horas lectivas.

* En el Informe PISA los resultados se recogen en una escala en la que se hace equivaler a 500 puntos el promedio de las puntuaciones medias de los países de la OCDE. www.mec.es/multimedia00005713pdf. (*N del E.*)





En este caso existe una más estrecha relación entre resultados y el medio social que en el caso del horario. España ocupa un lugar por debajo de la media, en lo que a resultados en lectura se refiere —también por debajo de la media—, acorde con el nivel cultural de la población, expresado en el porcentaje de personas que entre los 25 y 64 años tienen el título de bachiller.

Fuente: Elaborado a partir del informe: OCDE (2002), *Education at a glance 2002.*

Figura 3.3. *La relación entre el nivel educativo de la población y el rendimiento en lectura en los países de la OCDE.*

Como puede verse, el tiempo global de la escolaridad por sí solo no explica que los resultados tangibles en el alumnado sean mejores o peores.

Veamos algunas incoherencias entre datos acerca de los tiempos físicos, cuyo análisis nos lleva a la necesidad de restar importancia a la objetividad de esos tiempos para insistir en otras dimensiones de estos que dan calidad a la educación. En la Figura 3.4. se recogen algunos datos referidos a parámetros del calendario y horario de la enseñaza de las Matemáticas, comparando magnitudes entre países de la OCDE, con atención a los casos de España y Finlandia, como ejemplos de esas contradicciones. Finlandia obtiene muy buenos resultados en las pruebas de aprendizajes básicos según refleja el Informe PISA. Esta circunstancia ha llevado a algunas administraciones, organismos diversos y a los medios de comunicación a preguntarse qué tiene de sobresaliente este país nórdico que no tengamos los demás con el fin de obtener alguna luz que pueda orientar aquí la política educativa.

Veremos la inutilidad del intento. El promedio anual de horas de la enseñaza obligatoria en España es muy superior al de Finlandia y a la media de la OCDE. España ocupa el quinto lugar en cuanto a dedicación anual, mientras que Finlandia se sitúa muy por debajo, en el vigésimo lugar. Sin embargo, en las pruebas PISA se invierte la situación: España obtiene unos resultados mucho más bajos (ocupa el puesto 26) que Finlandia (el segundo puesto) o que la media de OCDE.

Si hacemos la misma comparación, ahora en términos del porcentaje de horas que ocupan las Matemáticas respecto del total de las que componen el currículum obligatorio, llegamos a la misma contradicción. El tiempo que Finlandia dedica a esa asignatura sobre el total es solamente un 1% más que el caso de España (alcanza el puesto 14), sin embargo sus alumnos obtienen unos resultados un 12% superiores a los de España (el puesto 23).

Indicadores del tiempo. Un ejemplo en el aprendizaje de las Matemáticas	España	Media OCDE	Finlandia
Promedio de horas anuales de toda la escolaridad obligatoria	956 (5.º lugar)	898	796 (20.º lugar)
Porcentaje de horas de clase de Matemáticas respecto del total de la educación obligatoria (12-14 años)	11% (23.º lugar)	13%	12% (14.º lugar)
Resultados PISA (2003) en Matemáticas. Puntuaciones	487 (26.º lugar)	505	546 (2.º lugar)
Porcentaje de horas de clase de lectoescritura y literatura respecto del total de la educación obligatoria (12-14 años)	16% (7.º lugar)	15%	13% (16.º lugar)
Resultados PISA (2003) en lectura. Puntuaciones	421 (26.º lugar)		543 (1.º lugar)
Porcentaje de horas de clase de ciencias respecto del total de la educación obligatoria (12-14 años)	11% (7.º lugar)	11%	13% (16.º lugar)
Resultados PISA (2003) en ciencias. Puntuaciones	487 (26.º lugar)	505	548 (1.º lugar)

Porcentaje de alumnos y alumnas que manifiestan estar de acuerdo con las siguientes afirmaciones

Me apetecen las clases de Matemáticas	20% (Último lugar)	31%	20% (Último lugar)
No se me dan bien	51%	42%	40%
En las clases de Matemáticas comprendo incluso las tareas más difíciles	31%	33%	38%
El profesor presta ayuda adicional cuando los alumnos lo necesitan	48% (Último lugar)	66%	77% (4.º lugar)
Los profesores trabajan con entusiasmo	54%	73%	90%
Los estudiantes se esfuerzan en aprender lo más posible	35%	65%	64%
Los alumnos se ponen muy nerviosos al hacer problemas	40%	29%	15%

Figura 3.4. *Los parámetros del tiempo en España, Finlandia y en la OCDE. PISA 2003.*

Si esto ocurre con las Matemáticas, la situación no es en términos generales muy diferente en las áreas de Lengua o en la de Ciencias. España dedica a la asignatura de Lectura, Escritura y Literatura un 3% del tiempo del currículum obligatorio más que Finlandia y, sin embargo, sus resultados son un 12,8% más bajos. En Ciencias, España invierte un 2% menos de tiempo y sus resultados son un 12,5% más bajos.

El último Informe PISA 2006 (OCDE, 2007a y 2007b), dedicado más exhaustivamente a los aprendizajes de las Ciencias, nos ofrece una serie de datos que vuelven a reafirmar la conclusión de la falta de relación entre los resultados promedio de los países y el tiempo dedicado por alumnos y alumnas al estudio de la ciencia.

Así, mientras que Finlandia obtiene la máxima puntuación y España logra 75 puntos menos (ocupando el lugar 31 de los países que participan en el estudio), sin embargo, el porcentaje del alumno que declara dedicar cuatro o más horas de clases de Ciencias a la semana es prácticamente el mismo y, en el caso del tiempo de estudio fuera del centro y de tareas en casa, es más alto en España.

Indicadores del tiempo. Ciencias	España	Media OCDE	Finlandia
Alumnos que declaran dedicar cuatro horas o más de clases a la semana	26,9%	28,7%	27,1%
Alumnos que declaran dedicar menos de dos horas al estudio extraescolar a la semana	86,1%	89,2%	96%
Alumnos que declaran dedicar cuatro horas o más de estudio extraescolar a la semana	4,1%	2,6%	0,5%
Alumnos que declaran dedicar menos de dos horas en deberes para casa a la semana	65,2%	74,9%	87,6%
Puntuación en Ciencias de los alumnos a los 15 años	488 (Puesto 31)	500	563 (Puesto 1)

Figura 3.5. *Los parámetros del tiempo en España, Finlandia y en la OCDE. PISA 2006.*

Es posible que la duración del tiempo total de la escolaridad o de la jornada diaria, dentro de ciertos límites, no tenga un impacto en los resultados académicos como indicadores de la calidad. La literatura especializada en la investigación acerca del tiempo y su relación con los resultados académicos viene a decirnos, en términos generales, que hay poca o ninguna relación entre el tiempo físico ocupado por la escolaridad (calendario y horario) y los resultados académicos comprobables (ADELMAN, 1996). Escasa y no lineal es la relación entre éstos y el tiempo en el que se está ocupado en las tareas académicas. Sí existe una mayor relación entre resultados y el tiempo en el que se está estrictamente implicado en la tareas desarrollando procesos de aprendizaje (ARONSON, ZIMMERMAN y CARLOS, 1999 y GÁNDARA, 2000).

Según se deduce de las investigaciones realizadas en torno a la relación tiempo y resultados, se puede concluir que la cuantía del primero es un predictor poco potente del éxito escolar (KARWEIT, 1995). Un aumento del tiempo (en el día o al año) de los alumnos y alumnas sin un cambio cualitativo en paralelo de los procesos de enseñanza-aprendizaje da lugar a escasas mejoras en los resultados escolares, por lo que el interés reside más en ver qué se hace con el tiempo disponible (DESBIENS, MARTINEAU y GAUTHIER, 2003, EVANS y BECHTEL, 1997).

¿Acaso cabe concluir que da lo mismo tener un sistema de educación obligatoria con la mitad de horas, días o años? Evidentemente, no. En primer lugar, los fines de la educación no se agotan, ni mucho menos, en los resultados que miden las pruebas que se utilizan en evaluaciones externas del aprendizaje, como es el caso del Informe PISA. En segundo lugar, la no correspondencia entre tiempo total y resultados se demuestra en sistemas heterogéneos internamente y, además, dentro de cotas de escolarización relativamente altas. En tercer lugar, los alumnos y alumnas tienen desiguales niveles de necesidad de tiempo en los centros educativos. Muchos de ellos necesitarían "más escuela" (aquellos que no pueden seguir el ritmo del grupo, los rezagados, los que acumulan carencias...), mientras que otros aprovecharían más con menos tiempo en los centros. Finalmente, puede que no se encuentren diferencias cuando comparamos sistemas a los que les separa algunos cientos de horas, pero sí las hallaríamos cuando la diferencia fuese de miles.

No decimos que sea indiferente aumentar o disminuir el tiempo total o el dedicado a las tareas, ya que es en estos momentos cuando los procesos de aprendizaje o de efectiva influencia sobre el estudiante tienen la oportunidad de producirse. Tanto el tiempo escolar que se pasa en el centro, como el dedicado más específicamente a tareas académicas son, precisamente, eso: tiempos de opor-

tunidades, de adquirir experiencias posibles muy distintas; es decir, que lo realmente importante, como venimos diciendo, es la cualidad del tiempo, de los procesos instructivos que tienen lugar en él, de su efectividad.

Sin aumentar y prolongar el calendario, el horario y la permanencia en los centros ahora estipulados, se nos ofrecen unas oportunidades que pueden ocuparse con una mejor o peor calidad del tiempo de los procesos instructivos y educativos. Aumentar esos tiempos físicos no significa, por tanto, mejorar automáticamente la calidad, independientemente de cómo se vaya a ocupar el tiempo incrementado. Reducir el horario sí está claro que no ofrece más oportunidades para que las tareas académicas, las funciones educativas de los profesores y de la institución escolar produzcan efectos más positivos. La disminución solamente puede ser positiva si lo que está ocurriendo en esos tiempos es pernicioso para los alumnos y alumnas. Es decir, la desescolarización del tiempo es una mutilación de las posibilidades del tiempo de influencia de las instituciones educativas. Apoyarla significa una devaluación del poder de influencia de las mismas, un reconocimiento de su inutilidad; a no ser que el tiempo escolar liberado y las actividades alternativas que lo ocupasen tuviesen un valor educativo superior.

Si nos faltan comprobaciones fehacientes e incontestables sobre el valor del tiempo global de la educación, algunos podrían tener la tentación de variarlo a su gusto, aduciendo cualquier razón. Pero existe una falta de evidencias apoyadas en estudios comparativos quizás debido a las propias limitaciones del método comparativo.

Según la lógica del sentido común parece natural entender que a más tiempo de escuela corresponde más y mejor aprendizaje y educación, lo que ha llevado a realizar importantes esfuerzos para encontrar pruebas empíricas de las relaciones entre la cantidad del tiempo de la escolarización y los resultados escolares. Lo que ocurre es que lo que pueden explicar los métodos de investigación empleados nos dan visiones parciales de la realidad.

Quienes proponen una prolongación del tiempo escolar presumen que esa medida —más allá de sus efectos en los resultados de aprendizaje— podría beneficiar a los económicamente desaventajados, a aquellos que en el tiempo fuera de la escuela reciben estímulos que contrarrestan la influencia de ésta o están expuestos a más riesgos. En el informe *A Nation at Risk* (realizado por la National Commissión on Education Excellence en 1980) ya se decía que el incremento del tiempo junto a la mejora de los contenidos y las expectativas de los estudiantes eran tres puntos de atención que debían considerarse para mejorar la educación en los EE.UU. Siguiendo las recomendaciones de este informe varios estados y distritos aumentaron el tiempo escolar, aunque diez años después se detectaba una fuerte resistencia en ese punto. Pronto se comprobó que decantarse a favor de aumentar el tiempo escolar total, tiene algunos serios inconvenientes.

El primero, es el de sus implicaciones económicas. Los tiempos en educación suelen llevar consigo gastos de recursos: salarios de los profesores o de otros profesionales, personal administrativo, de mantenimiento de vigilancia, etc.[1] Por eso trastocarlo o no es el origen de conflictos y de reivindicaciones para cambiarlo

[1] En algunos países no sólo se negocia los salarios del profesorado en relación al horario, sino que se da el caso de que al disminuir los recursos económicos para educación los sindicatos de profesores aceptan como contrapartida la disminución de su horario.

(aumentando o disminuyendo del tiempo de escolaridad total, durante el año o diariamente); o bien alterando su estructuración dentro de los ciclos temporales. El tiempo de la educación no es gratuito, sino muy costoso, y tienen razón quienes cuestionan la utilidad de aumentarlo sin más, proponiendo, a cambio, su revisión cualitativa, o deberíamos preguntar qué tiempos y para qué es conveniente aumentarlos. Más o menos tiempo es un dilema que debe ser sustituido por la pregunta de qué calidad es el tiempo que ahora tenemos, qué tiempos conviene incrementar o disminuir y a quienes, por justicia, debe dárseles más tiempo. El tiempo escolar es un bien a invertir y repartir con criterios de racionalidad, eficiencia y equidad.

En segundo lugar, estamos en situación de falta de pruebas, como venimos comentando. Esa supuesta relación entre tiempo y resultados que presume que a un incremento del tiempo de escuela le sigue una mejora de la educación, no es fácil de demostrar empíricamente, porque no es una relación directa ni simple. Si la ganancia debida al aumento del tiempo fuese cierta, tendrá con seguridad un carácter acumulativo no visible de forma inmediata. En una revisión de las investigaciones realizadas a tal respecto, llevada a cabo durante 20 años por WORTHEN y ASTRAY (1994), se recogen pocas evidencias que soporten la relación entre el tiempo que se está en las escuelas y el rendimiento de los estudiantes. A corto plazo puede tener una muy modesta repercusión en la mejora de los resultados, pero como consecuencia de la acumulación de efectos; a largo plazo su influencia podría ser considerable.

Programas específicos para los alumnos con más riesgos podrían paliar los efectos de la insuficiencias de los horarios actuales y proporcionar oportunidades para ampliar lo que se aprende en las escuelas, actuando durante, antes y después del horario escolar, aprovechando los recursos de la comunidad, o bien rompiendo la actual estructura del año escolar, repartiendo el tiempo en la escuela y el de fuera de ella más regularmente, sin unas vacaciones de verano tan prolongadas. Existe alguna evidencia, aunque no se sabe bien a qué se debe, acerca de que un calendario más repartido a lo largo del año tiene efectos beneficiosos sobre la atención a los alumnos y en la disminución de los abandonos (GANDARA y FISH, 1991; WHITE, 1988).

En tercer lugar, cabe hacer la precisión de que el significado de incrementar el horario es muy diferente según sea el nivel desde el que realice. No son iguales, por ejemplo, la situación de Chile que está afrontando serias dificultades y resistencias para ampliar el tiempo de la escolaridad al establecer el horario de jornada de mañana y tarde, evitando que centros y profesores impartan enseñanzas en varios turnos, y el caso de España, cuando, por ejemplo, se habla de aumentar las horas de Matemáticas, sin ninguna revisión del contenido que se imparte en el tiempo del que ahora disponen.

Por otra parte, la relación entre tiempo y resultados de aprendizaje tiene que ser explicada por una compleja ecuación en la que se considere la interacción entre múltiples variables, entre las que esté el tiempo total. Son muchas las variables implicadas en la generación del aprendizaje que deben ser contempladas para explicar los resultados escolares. Véase el cuadro de aspectos mencionados por uno de los informes PISA (Figura 3.6.). Sin dejar de considerar que los resultados de la educación son efectos mucho más complejos que lo que significan las calificaciones académicas o los resultados de pruebas externas.

En cuarto lugar, los diseños de investigación tendrían que precisar a qué acepción del *tiempo* aluden, pues según a cuál se refieran, aumentar el tiempo

Variables relacionadas con los resultados en Matemáticas en los países de la OCDE. % de la varianza (Coeficiente de regresión R^2) (*)		
	España	Media OCDE
Implicación en la lectura	13,0	13,3
Indice socio-económico de estatus ocupacional	10,2	10,8
Interés por la lectura	-	9,9
Posesión en casa relacionados con la cultura clásica	8,5	8,2
Recursos educativos en el hogar	4,6	6,7
Comunicación cultural	11,0	5,8
Percepción de los directores de los factores que afectan al clima escolar	4,8	5,8
Actividades relacionadas con la cultura clásica	10,5	5,7
Estrategias de control	-	4,6
Tiempo empleado en hacer deberes en casa	8,8	4,5
Autoconcepto en Matemáticas	-	3,5
Aprendizaje competitivo	-	2,8
Bienestar familiar	2,9	2,6
Estrategias de elaboración	-	2,3
Selectividad de la escuela	0,2	2,3
Comunicación social	1,7	2,2
Percepción de los directores sobre la moral y estimulación del profesorado	2,9	1,9
Autoconcepto en lectura	-	1,9
Carencias del profesorado	0,1	1,7
A gusto y habilidad para usar ordenadores	-	1,6
Clima de disciplina	2,0	1,6
Relaciones profesores alumnos	0,6	1,3
Calidad de los recursos educativos	1,6	1,3
Percepción de los directores en el profesorado de los factores que afectan al clima escolar	1,3	1,2
Interés por las Matemáticas	-	1,1
Aprendizaje cooperativo	-	1,0
Calidad de la infraestructura física	1,3	1,0
Autonomía del centro	4,1	0,9
Interés por los ordenadores	-	0,8
Estrategias de memorización	-	0,7
Autonomía del profesorado	1,8	0,6
Apoyo al profesorado	0,1	0,5

(*) OCDE (2001), *Knowledge and skils for life.* (PISA) Pág. 229.

Figura 3.6. *Aspectos relacionados causalmente con los resultados de la educación.*

puede tener proyecciones muy distintas: no es lo mismo estar, por ejemplo, más tiempo escolarizado que estar más tiempo implicado en la actividad de aprender.

Cabe preguntarse: ¿Qué tiempo requiere la educación que deseamos? ¿Cuál es el tiempo necesario para que se cumplan los objetivos que nos proponemos o para que se desarrollen los procesos de aprendizaje y de educarse que suponemos son convenientes? ¿Es suficiente el tiempo actualmente asignado a la escolaridad para conseguir los fines que le reclamamos que cumpla? Responder a la pregunta de cuánto tiempo de educación o de aprendizaje y tiempo de escolari-

dad es el ideal o el necesario, plantea un problema difícil de resolver, que es distinto según lo refiramos al ciclo temporal de la jornada diaria, a los días de la semana, al trimestre, al curso o año escolar o a las tareas académicas. Obviamente, a estas preguntas no se puede contestar con soluciones que se concreten en una cantidad precisa de tiempo físico, en términos de horas de reloj, en días de calendario o en años de escolaridad. Sólo se podría intentar dar una respuesta precisa en el caso de que quisiéramos saber el tiempo que requiere la transmisión de informaciones muy concretas, para aprendizajes muy específicos o si se trata de habilidades muy bien delimitadas, una vez que se realizaran los estudios empíricos correspondientes. Éste sería el caso, por ejemplo, del aprendizaje para poder realizar las tareas secuenciadas a realizar en una cadena de producción.

Normalmente, en el mejor de los casos, nos tenemos que conformar con establecer estimaciones muy generales, ¿Qué tiempo debemos dedicar a la asignatura de Matemáticas? ¿Cuántos años de escolaridad se requieren para hacer buenos ciudadanos? Son preguntas que no solemos hacernos en esos términos, porque no tienen respuesta. Suponemos que cuantos más, mejor, porque aprender y educarse nos parece un bien en sí mismo y, cuanto más tiempo se dedique, más bienes se obtienen. Pero no deja de ser una suposición.

Pero, se hagan esas estimaciones o no acerca del “coste temporal” de la enseñanza, la educación y el aprendizaje, y aun en el caso de que se pudiera precisar el tiempo necesario de cada tarea de enseñanza y para cada proceso de aprendizaje, lo cierto es que ahora disponemos de una escolaridad, de un calendario y de unos horarios con una duración dada, de modo que las preguntas anteriores se pueden traducir en estas otras. ¿Qué objetivos y procesos de aprendizaje son posibles en los tiempos disponibles y en las formas de organizarlos? ¿Qué se hace realmente y cómo se ocupa el tiempo escolar para saber qué valor tiene? ¿Qué opinan quienes están afectados por la organización del tiempo? Las respuestas tampoco pueden ser muy precisas, pero en este caso disponemos de datos procedentes de investigaciones, de evaluaciones sobre estrategias, experiencias y maneras de establecer y de organizar el tiempo educativo escolar y de estudios comparados pertenecientes a diferentes sistemas escolares, de forma que se pueden contrastar entre sí.

Tras estas preguntas subyace la implícita pretensión de que estableciendo, distribuyendo, gobernando y rentabilizando el tiempo podemos mejorar la educación de todos; la de colectivos específicos o la de individuos concretos.

Ese intento o pretensión explica que las modificaciones del tiempo escolar (su incremento, reordenación anual u horaria, las fórmulas para ocupar el tiempo escolar “después de la escuela”), sean aspectos en los que intervienen muchas de las políticas de reformas llevadas a cabo en las últimas décadas; y no, precisamente, siempre con el objetivo de mejorar la calidad del sistema. Recordemos el debate generado en España sobre el abandono y la consiguiente reforma de las humanidades; los conflictos relacionados con la jornada continuada o, sin ir más lejos, reparemos en las luchas gremiales universitarias por lograr más espacio horario para las materias de cada uno, bajo el supuesto —en el mejor de los casos— de que la importancia de la propia especialidad de cada cual merece que se le dedique más tiempo. De hecho, el horario escolar refleja la desigual cantidad de tiempo asignado a las materias, de acuerdo con la relevancia que se les supone en la educación.

Es necesario entrar en el contenido del tiempo que transcurre y se organiza físicamente, y tratar de rentabilizarlo mejor, administrándolo más eficazmente. Las reivindicaciones que implican aumentar el tiempo deberían reflexionar sobre estos problemas. ¿Por qué no revisar el tiempo de los profesores, cuando en Secundaria, por ejemplo, tienen una dedicación lectiva de unas 18 horas semanales? ¿Por qué no aprovechar el resto del tiempo correspondiente a su obligación en tiempos añadidos al de los alumnos y alumnas con dificultades?

3.2. Qué opinan los padres y las madres sobre este tema

En términos generales, las familias están satisfechas con la duración del actual calendario, si bien existe una minoría muy cualificada (que suma el 27% del total) que piensa que el calendario actual es insuficiente y, una escasa minoría (aproximadamente un 4%) que cree que es muy insuficiente. Es necesario interesarse por esa desazón que afecta a más de la cuarta parte de las familias y la consiguiente consecuencia de querer un aumento.

El porcentaje de padres que están de acuerdo con la duración del calendario anual es muy alto pues el 69% cree que la duración actual es suficiente. Así ocurre tanto en la enseñanza pública como en la privada. La verdad es que todo el mundo aprecia que se puede estirar muy poco más el tiempo. A la hora de valorar esta situación, conviene tener en cuenta algunos matices muy importantes para entender mejor los acuerdos e insatisfacciones de las familias:

a) Si bien las familias están mayoritariamente satisfechas con el actual calendario, aquéllas que llevan a sus hijos e hijas a la enseñaza privada lo están más (en el 83% de los casos), mientras que en las familias que escolarizan a los suyos en la enseñanza pública la satisfacción sólo llega al 65%. Es una diferencia notable que debería hacer reflexionar sobre la imagen de este sector pionero en la defensa de la jornada continuada o sólo de mañana.

b) Las familias cuyos hijos e hijas están dentro del modelo de horario partido están más satisfechas con la duración del calendario (el 85% muestra su acuerdo), mientras que quienes están dentro del modelo de horario continuado lo están menos (71%). Aunque se trata en este caso de valorar el calendario anual, es muy probable que cuando muestran su insatisfacción realmente estén pensando en la jornada continuada en el día a día. Es destacable que una cuarta parte de padres y madres[2] cuyos hijos están bajo el modelo de horario continuado, o sólo de mañanas, piense que el calendario es insuficiente o muy insuficiente, mientras que un 15 % de los padres cuyos hijos asisten a centros con horario partido opinan que el horario escolar es excesivo, lo cual es más frecuente entre los padres que tienen más altos niveles de escolaridad. Un mayor número de padres y madres echa de menos una mayor duración del calendario escolar cuando sus hijos e hijas asisten a la jornada sólo de mañana

c) Las familias cuyo nivel de estudios alcanzados por padres y madres es más alto están más satisfechas con el calendario actual que las que tienen bajos

[2] Al referirnos a *padres* y *madres* queremos significar que la tendencia se cumple para ambos.

o niveles medios de educación, pues, cuando éstos han llegado al nivel de licenciatura universitaria están insatisfechos solamente en el 14% de los casos, mientras que los que alcanzaron hasta el nivel de Primaria muestran insatisfacción en el 37% de los casos. ¿No será que a menor capital cultural familiar se confía y se siente más necesario el tiempo escolar?

Respecto a la duración de la jornada escolar diaria, las posiciones son básicamente las mismas. Existe una aceptación mayoritaria del *statu quo,* de la duración que ahora tiene (aproximadamente, es apoyada por el 75% de los padres y madres). Ese apoyo es algo menor en el caso de las familias cuyos hijos e hijas asisten a los centros privados, los cuales querrían ver disminuida la jornada en más casos (19%), que en los que los padres y madres de alumnos de centros públicos (5%). En cuanto al modelo de horario, existen más padres y madres que consideran que el tiempo diario es excesivo, cuando están dentro del modelo del horario partido (26%) que quienes están en la jornada continuada (6%).

Para precisar algo más las satisfacciones e insatisfacciones familiares con los tiempos escolares conviene observar no sólo las relaciones con variables como las que acabamos de ver, sino, además, penetrar en qué aspectos ven ellos las necesidades de cambiar esos tiempos establecidos. En el caso de que se modificara la distribución del tiempo de sus hijos e hijas en los centros, ¿en qué aspectos lo aumentarían y en cuáles lo disminuirían los padres y madres?

Existen varias posibilidades: que los cambios afecten al tiempo de las clases, que se incida en el tiempo de las actividades extraescolares en el centro escolar, modificar el tiempo fuera del centro para hacer actividades como música, idiomas, etc., que padres y madres quieran que sus hijos tengan más tiempo libre para estar con ellos o, simplemente, que se permita a los alumnos y alumnas disponer de tiempo libre para que jueguen y descansen.

La mayoría de los padres y madres dan su máximo apoyo a que los horarios lectivos queden tal cual están (eso piensa un 65%). En el sector público la opción de aumentar este horario lectivo tiene más del doble de partidarios (18%) que en la privada (8%). En esta última se reclama, en una muy significativa mayor medida que en los públicos, la disminución de las horas de clase con la finalidad de dedicarlas a que los menores escolarizados queden liberados para poder estar con ellos en familia (eso opina un 55% de padres y madres en la enseñanza privada, frente al 37% de padres y madres en la enseñanza pública).

Algo parecido ocurre con la propuesta que reclama más tiempo libre para que el estudiante descanse y pueda jugar, apoyada por el 46% de padres y madres de la enseñanza privada, al lado del 22% de los de la pública. Esta diferencia es coherente con el hecho de que el apoyo a la actividad libre del menor, así como a que pase más tiempo en familia es significativamente mayor en los padres cuyo nivel cultural es más alto.

Una minoría importante, en torno a la cuarta parte del conjunto de padres y madres, piden más tiempo para las actividades extracurriculares, tanto dentro como fuera del centro, predominando la preferencia por el centro escolar como lugar de realización en el caso de la enseñanza pública.

Estos datos nos confirman la idea de que el problema del tiempo escolar y las formas de organizarlo es un asunto que trasciende el ámbito de la institución educativa. Por otro lado, desborda los marcos discursivos técnicos y tecnocráticos, que no ven en este tema sus dimensiones e implicaciones sociales y políticas,

aunque nos movamos en el territorio de las opiniones de las familias. Pero desde Weber, las opiniones son realidad social y es necesario contar con ello. Las propuestas de calendarios u horario, el tiempo de la educación, no son ajenos a los conflictos, relaciones sociales, así como a las desigualdades.

El tiempo físico de la educación no es tal, porque es un tiempo con significados que diferencian a grupos sociales, como acabamos de ver, que valoran el tiempo escolar de desigual forma porque sus puntos de vista y sus valores no coinciden. El tiempo escolar no sólo es diferente para unos y para otros, sino que muestra tener un peso distinto en función de qué esperamos de él.

Se han mostrado síntomas de que está perdiendo apoyos la imagen de una escuela que sólo dé cobijo a los menores cuando la familia no puede y que propaga la imagen del carácter transmisor tal como lo vino desempeñando. Es sintomático que sean las capas sociales más favorecidas las que ponen más en evidencia ese síntoma; puede que quieran más formación para sus hijos, pero otra formación. Más tiempo de educación sí, pero si es otra educación. Quienes tienen menos capital, primero desean “más escuela” para los suyos, algo que ellos no obtuvieron con facilidad.

CAPÍTULO IV

El valor educativo y la efectividad del tiempo presente

4.1. No se enseña siempre que se educa, ni se aprende siempre que se enseña

El sentido de la educación —lo que esperamos de ella— está fraguándose en lo que se hace aquí y ahora, en el relleno del tiempo presente. Ese tiempo es el de las *actividades* a través de las cuales se convierte en práctica el currículum (al que denominamos como currículum *en acción*), que tiene su correspondencia en los procesos de aprendizaje que las actividades permiten y estimulan. Es ahí donde se fraguan los resultados buenos o no, obtenidos por más o menos estudiantes. Ahí está o no la *calidad*: la del aprendizaje (contenidos que se adquieren, procesos relevantes que se estimulan, efectos secundarios que se derivan y el tono afectivo que provoca), la calidad de la enseñanza (desarrollo de las actividades capaces de estimular esos procesos y la preparación del escenario inmediato), la de los medios (adecuación y suficiencia de recursos para estimular todo eso), la del profesorado (que sean capaces de diseñar, implementar y mejorar esas actividades). Todo lo demás que se disponga o se reclame es para depurar las actividades que lleven a mejorar esos procesos.

El tiempo que debe preocuparnos desde una perspectiva didáctica y que debemos vigilar es el *tiempo de las tareas académicas*, pues son los momentos en los que el alumnado está realizando e implicado —solo o con otros— en alguna acción o proceso de aprendizaje: comprensión de informaciones, integración de los contenidos con otras adquisiciones previas, reformulación de esquemas antiguos generándose otros más complejos, desarrollo o aplicación de lo que se aprende, memorización, interpretación de situaciones, resolución de problemas, realización de experimentos, observación, recuerdo de “materiales” previos para actualizarlos, producir y construir algo, etc. Es decir, nos referimos a los momentos o tiempo en los que la educación está ocurriendo.

¿De qué nivel de análisis debemos partir para aclarar el tipo de actividad que se ejerce en un momento determinado? Hay muchas posibilidades.

La Unión Europea, a través de EUROSTAT, ha elaborado la *lista de actividades armonizadas* para distintos ámbitos con el fin de poder comparar las realidades de los diferentes países que la componen, comprobar cambios culturales, y de esta forma lograr un lenguaje normalizado para hablar de educación. En el grupo correspondiente a ésta se contemplan las actividades de carácter general siguientes:

a) Estudios en un centro de Enseñanza Primaria, Secundaria o superior, estudios de formación profesional, ocupacional y continua.
b) Actividades relacionadas con la escuela/universidad no especificadas.
c) Clases, cursos y conferencias.
d) Deberes y biblioteca.
— Preparar un examen.
— Estudiar con un compañero.
— Realizar un trabajo sobre una asignatura.
— Revisar los deberes.
e) Otras actividades especificadas relacionadas con la escuela/universidad.
— Esperando en el patio del colegio a que empiecen las clases.
— Quedarse en el colegio.
— Ir al despacho del profesor.
— Visitar al jefe de estudios.
— Esperar en el patio del colegio para ir a casa...
f) Estudios durante el tiempo libre, seguidos a través de radio y televisión.
g) Autoestudio, cursos administrativos, de carácter creativo o artístico.
h) Preparación de oposiciones.
i) Formación durante el trabajo principal o secundario.

Para nuestro propósito ese instrumento nos resulta poco preciso y tenemos que partir de otro nivel más analítico. Ese papel lo puede cumplir la *tarea académica.*

La *tarea*, como estipulábamos en otro lugar (GIMENO, 1988), es la unidad molar de la práctica con sentido, la actividad planificada con una determinada secuencia que prevé el proceso a realizar, quedando evidenciado el papel que desempeñan tanto quien aprende como quién orienta ese proceso o enseña. Cada tarea supone para los docentes disponer de un esquema que transmite a los alumnos y alumnas qué hacer y cómo desarrollarlo en el tiempo; qué va primero y qué sigue después; estos saben qué se espera de ellos y ellas, qué operaciones deben realizar. El desarrollo de las tareas es lo que ocupa el tiempo, su adecuado despliegue requiere una dedicación que no siempre es el que se les asigna. Al ser éste, por lo general, escaso, no permite que quienes las realizan tengan oportunidad de desplegar los procesos necesarios para extraer su potencial formativo. Claro está, no existen estándares fijos y universales para todos los aprendices en lo que se refiere a los tiempos necesarios para sujetos con diferentes capacidades, motivaciones, hábitos de trabajo, experiencias previas e idiosincrasia personal. En sentido estricto, el tiempo de aprendizaje es peculiar de cada sujeto. No puede olvidarse, además, que la potencialidad de las tareas no es ajena a la relevancia y cercanía a los intereses de quienes aprenden los contenidos.

Para un análisis preciso de las actividades se puede utilizar alguna de las dimensiones de la relación que sigue [1].

---

[1] Extractado de GIMENO (1988), págs. 334 y ss.

DIMENSIONES DE LAS TAREAS ACADÉMICAS

1. **Contenido**, tópico, habilidad o destreza curricular cubierto o focalizado, total o parcialmente, por la actividad.
   Sustantividad epistemológica del contenido cubierto: datos, hechos, conceptos, teorías, estructuras conceptuales.
   Valor cultural de los contenidos. Introducción de aspectos históricos, génesis de corrientes, hallazgos, significación social de aportaciones culturales y científicas, etc.
   Relevancia de los aprendizajes inferidos para la vida exterior a la escuela, tratándose de la educación obligatoria.
   Actualidad y vigencia científica o cultural del conocimiento o habilidad abarcados por la tarea.
   Valoración del contenido cubierto en la planificación de la tarea.
2. **Ordenación de los contenidos.**
3. Capacidad de **interrelacionar contenidos** entre sí dentro de la misma área o materia, o bien entre áreas diferentes.
4. **Papel del alumno** que prevé o desarrolla. Claridad de lo que la tarea le propone realizar.
   Procesos de aprendizaje estimulados por la actividad o tarea: memorístico, comprensión significativa de lo que se aprende, integración de informaciones, expresión personal, estímulo a la originalidad, resolución de problemas, etc.
   Conexión de la experiencia académica con la experiencia previa.
   Comprensividad en cuanto a tipos de aprendizajes que teóricamente abarca: intelectuales, afectivos, sociales, motores.
   Análisis de objetivos previsiblemente afectados o cubiertos, de acuerdo con las condiciones en las que se realiza.
5. **Motivación** que despierta en el alumno o grupo de alumnos.
6. **Adecuación** a la madurez de los alumnos, para poder deducir aprovechamiento.
   Adecuación del tiempo de su duración a la resistencia de los alumnos, fatiga, motivación, etc.
7. **Compatibilidad** o incoherencia de las tareas realizadas y propuestas por cada profesor con las de otros.
8. Grado de **estructuración**: definición o ambigüedad del patrón de conducta esperado del alumno.
   ¿**Quién decide** el cierre cuando hay ambigüedad?
9. Posibilidades y **medios de expresión** que permiten o estimulan explícitamente: orales, escritos, gráficos, audiovisuales, etc.
10. Criterios explícitos o subyacentes de **evaluación** formal o informal de la tarea.
11. **Funciones del profesor** que reclama la planificación de la tarea y su desarrollo.
    Adecuación de las tareas dominantes a las posibilidades laborales de los profesores y sus recursos personales, formación, etc. **Potenciación del desarrollo profesional.**
    Planificación individual o del **equipo docente** de las secuencias de tareas, horarios, etc.
12. Patrones de **comunicación** y **clima** que fomenta, estimula o requiere entre alumnos o entre éstos y los profesores.
    Pautas y estilos de **control** y de **autoridad** que se ven reforzados.
13. **Materiales** que requiere su desarrollo para que éste tenga lugar en las mejores condiciones.
    Variedad y tipos de materiales utilizados.
    Participación de los profesores y alumnos en el diseño de materiales.
    Explotación de las posibilidades del material de acuerdo con el uso que se hace del mismo.
    Pautas de **adquisición** y **consumo** de los materiales.
14. **Condiciones organizativas** de su realización.
    Lugar en el que se desarrolla: pupitre, aula, centro, fuera del mismo, en casa, etc. Espacios exigidos.
    Adecuación de tiempo requerido por la tarea a los horarios establecidos para que dé sus frutos.
    Ubicación conveniente en la jornada escolar y en la semana.
    Disponibilidad de recursos del centro y en el aula para ser aprovechados.
15. Evaluación general del **clima escolar** que genera.

Los tiempos de enseñar y de aprender no suelen coincidir totalmente. Cabría hablar, pues, de un *tiempo de aprendizaje* en sentido estricto —en el que se están desarrollando efectivos procesos de adquisiciones y transformaciones interiores— "dentro" del tiempo ocupado por la realización de las *tareas académicas* (*time-on-task*). Estamos hablando del tiempo estricto en el que se desarrollan los procesos de aprendizaje, asimilación de información, ordenación, elaboración, producción de trabajo, resolución de problemas y aplicación. Éste no es el tiempo de los procesos de enseñar, porque aprender es un proceso delimitado u orientado por la enseñanza, pero no totalmente determinado por ella; es el tiempo de quienes aprenden.

Conviene apuntar este matiz para afinar el sentido de esta acepción del tiempo, reparando en que no todo el dedicado a la realización de una tarea es un tiempo en el que está teniendo lugar en sentido estricto el aprendizaje. Estar implicado en tareas académicas no es exactamente estar aprendiendo. Se puede estar manejando un determinado material o escuchando una exposición y no estar acompañadas esas actividades por ninguna adquisición por falta de atención, por fatiga, por incomprensión del contenido. Por lo tanto el tiempo neto de aprendizaje no podemos hacerlo equivalente al tiempo de la enseñanza y menos al de la escolarización. Se estima, como se dijo, que el primero puede suponer no más de una tercera parte del tiempo escolar. Sin embargo, ése es el tiempo que nos interesa ampliar y facilitar, porque es el tiempo sustancial de la educación.

Por experiencia, y gracias a la investigación, podemos tener algunas evidencias. No todos los contenidos y propósitos o finalidades del currículum o del plan de estudios (mucho menos todos los que contiene un proyecto educativo y hasta una determinada filosofía de la educación) se pueden encajar en tareas académicas; queremos decir que no es posible lograrlos a través de éstas, aunque poner en práctica unas u otras puede tener efectos más o menos amplios y ricos. En el tiempo de las tareas se articulan, por un lado, el currículum temporalizado y el tiempo de los sujetos que aprenden. Debido a la complejidad del primero y al hecho de que el tiempo de la escolaridad se viene alargando progresivamente, es preciso dividirlo materialmente en unidades anuales, en ciclos de varios cursos, en planes de tiempo variables para asignaturas, etc. La idoneidad del contenido dividido del currículum acabaremos viéndola o no en la presencia o ausencia de articulación entre contenidos y tiempos de las tareas.

Ese tiempo real de "estar aprendiendo", su extensión y cualidad, viene determinado por la interacción de cinco grupos de factores:

- **a)** La potencialidad de cada tarea o conjunto de varias de ellas formando los estilos metodológicos que se desarrollan, según el modo de realizarlas. Las tareas son actividades con potencialidad de situar a quienes aprenden ante escenarios en los que existen posibilidades de que se desencadenen procesos de desigual valía (lectura de comprensión, experiencias prácticas, resolución de problemas...)
- **b)** Por la calidad potencial de su contenido (relevancia potencial del tema).
- **c)** Por las circunstancias en las que se desarrollan (horario, medios, ayudas, etc.).
- **d)** Por las cualidades, digamos "estables" de cada sujeto y
- **e)** Según las circunstancias personales que en cada momento afectan a cada uno.

El tiempo de implicación en el aprendizaje y su transcurrir es idiosincrásico en cada individuo porque es un tiempo vivido de forma singular en lo que se refiere a su duración, su ritmo y la significación de las transformaciones que en él se producen.

Evidentemente, aunque puedan establecerse principios o leyes de carácter general o para situaciones prototípicas, este tiempo es algo cuya duración, así como el significado de vivirlo y experimentarlo, tienen un carácter nítidamente singular. Siguiendo patrones estandarizados del tiempo escolar iguales para todos (duración de la escolaridad, mecanismos de progresión o promoción, calendario y horario escolar, tiempo de permanencia en el centro, práctica de tareas simultáneas para todos, etc.) es pues inevitable, una disonancia entre el tiempo real vivido singularmente y el tiempo material que se adjudica a las tareas para cubrir unos determinados contenidos. La reorganización de los tiempos de aprendizaje, su distribución, aparecen así como un elemento esencial para una reforma individualizadora de la enseñanza; el tiempo no puede ser igual para todos.

Esta condición es el origen de una de las tensiones más importantes en el sistema institucionalizado de enseñanza, una de las referencias fundamentales a la hora de seleccionar los métodos y un interrogante para la forma de organizar el tiempo de los profesores; tensión que surge de la confrontación de ese carácter idiosincrásico con la estandarización y homogeneización que impone el manejo de la enseñanza colectiva, el currículum oficial y el funcionamiento de las instituciones educativas. Las reformas que implican cambios en el tiempo escolar deberían contar con este hecho fundamental. Así, por ejemplo, la “rentabilidad” de un posible aumento de este tiempo debería pensarse considerando si es más conveniente pretenderla aumentándolo uniformemente para todos, o si sería más aconsejable incrementarlo de forma selectiva —diferenciada por grupos e individualmente— según las necesidades de los estudiantes.

La modalidad de actividades dominantes, las posibles combinaciones de tiempos dedicados a ellas y la variación de estos tiempos tienen bastante que ver con la motivación provocada en los estudiantes y con la fatiga estudiantil.

Es evidente que este tiempo invertido en tareas es sólo una parte del tiempo escolar del estudiante. Mientras se permanece en la institución escolar ocurren hechos, se hacen tareas, se participa en otras actividades y se es afectado por la acción en distintos sentidos. Si no todo el tiempo en las instituciones, en las aulas o, incluso, en el mismo proceso de enseñanza en tareas, es un tiempo de aprendizajes relacionados con el currículum; no quiere decirse que sea vacío e improductivo. Mejor o peor aprovechado, es un tiempo de socialización en el que tienen lugar otros aprendizajes indirectos que constituyen el currículum oculto: procesos complejos que sirven a funciones, como el mantenimiento de un orden en las aulas, el logro de la autodisciplina, creación de hábitos de trabajo, la colaboración con los demás, etc.

Para fijar los tiempos de las diferentes unidades del currículum se mantienen discusiones y se establecen negociaciones, tienen lugar enfrentamientos de colectivos, administraciones, agrupaciones profesionales... Nadie se preocupa del tiempo interno de las instituciones, del tiempo real.

4.2. La sospecha como método

Resulta francamente difícil acceder al análisis del contenido y conocer la duración de ese *tiempo de aprendizaje* en sentido estricto, más allá del estudio del tiempo visible dedicado a las tareas, ya de por sí necesitado de enfoques bastante analíticos. Por otro lado, podemos estar seguros de que los procesos que ocurren durante la realización de las tareas no son ni pueden ser previstos en su totalidad, por eso hablamos de efectos secundarios de la enseñanza, los cuales pueden resultar indiferentes, complementarios o contrarios a los objetivos que justificaban su realización de las tareas. Debemos entender que si las aulas son espacios educativos, quienes planifiquen y regulen las tareas deben ampliar su perspectiva y observarse a sí mismos y comportarse como educadores y no sólo gestores del tiempo de las tareas.

Estos argumentos pueden parecer a alguien desmitificadores y contrarios al mantenimiento de la fe en la educación, demostrativos de la poco segura utilidad de las políticas educativas centradas en el calendario, desmovilizadoras de las familias para reivindicar que se replanteen los tiempos de permanencia de sus hijos e hijas en los centros. También hacen sospechar de lo equivocadas que están algunas estrategias de reformas educativas y la procedencia o no de ciertas reivindicaciones del profesorado. Pero la lupa epistémica que utilizamos nos proporciona otra perspectiva acerca de qué hacer y por qué hacerlo. Tenemos que mirar de otro modo.

En el fondo, mantenemos tal grado de confianza en las instituciones escolares que, con toda la naturalidad, las llamamos *educativas,* sin exigirles alguna acreditación, como si todas y en todo momento lo fuesen realmente y, al mismo tiempo, extensibles para todos. Es cierto que, desde un amplio punto de vista que entiende que toda institución, por el hecho de permanecer y participar en ella, tiene efectos en la socialización de los sujetos gracias a su poder instituyente. Una afirmación válida para cualquiera que sea la institución, tanto si es una escuela como si es un sindicato. Sólo que, en el caso de las instituciones llamadas educativas, pensamos que no todo tipo de socialización merece la pena por igual, a la luz de los fines y el proyecto que *a priori* creemos debería lograrse.

Dicho proyecto tiene que ver con el desarrollo de una serie de cualidades y la mejora de los individuos, de las relaciones entre ellos y, en definitiva, de la sociedad. En el curso de su historia, la institución educativa (escolar) ha perfilado una cultura propia con modos de pensar, de hacer y de querer; cultura en la que nosotros estamos socializados y que hemos aprendido. Por esto, cuando nos enfrentamos con la acrisolada cultura y el reiterativo hacer de las instituciones escolares, tendemos a aceptarlas y a considerar sus prácticas como la forma más natural de comportarse, dando por descontado que contribuyen al logro del proyecto que se dice las guía.

Esa acrisolada cultura escolar instituida (la que se ha fraguado en las formas y usos de la institución) modela la cultura que difunde y distribuye el contenido o currículum; y además, lo hace de forma bastante homogénea. Es así cómo el tiempo pasado de las prácticas escolares asentadas conforman nuestro tiempo presente, el de todos y el de cada uno de nosotros. Pero el presente no es reo inexorable del pasado, pues siempre existen espacios para romper el círculo de la reproducción.

Con la reflexión, la crítica a los resultados percibidos y con las aportaciones de la investigación hemos comprendido que es bueno dudar de que todos estos supuestos tuvieran una indiscutida presencia en la realidad. Por distintas razones, se ha instalado la sospecha de que los hechos llevan a pensar que la realidad se mueve en varias direcciones. Se duda de que las instituciones escolares sean siempre educativas, o que no lo son tanto como suele creerse, que sus prácticas pueden ser variadas y que dentro de esa variedad las hay más y menos adecuadas para lograr los fines que pretendemos.

Sospechamos, a partir de los indicadores que se utilizan para evaluar su eficacia, que los factores internos de la institución escolar son responsables parciales de los resultados (de los buenos y de los que no lo son tanto), del fracaso escolar visible; cuanto más del *fracaso educativo*, que es invisible y, si no lo es, se hace evidente a medio y largo plazo. Tenemos algunos indicios de que la desafección de determinados grupos de alumnos y alumnas hacia la cultura escolar es amplia y que debería detectarse antes de que se produzca el abandono escolar. ¿Cómo entender lo que está pasando?

Los organismos nacionales nos ofrecen datos sobre indicadores del rendimiento global del sistema, de los egresados con distintos niveles de titulación, de los que no promocionan y son calificados de retrasados, acerca del hecho de que ese dato se agrava a medida que se avanza en la escolaridad, sobre el desigual rendimiento según el género, o en los distintos territorios, etc. Se conoce, pero pocas veces se publica, que los fracasos escolares se concentran en unas materias más que en otras como si el alumnado fuese naturalmente refractario a un tipo de saberes más que a otros y estuviese mejor dotado para unos y no tanto para otros.

Se pide la minoración de alumnos por profesor (la disminución de la *ratio*), dando por sentado que bajándola se mejora la calidad; algo que se acepta como si fuese un dogma y, sin embargo, dista de estar confirmado científicamente, pues depende de cuánto sea la bajada de la ratio, desde qué cuantía partimos, pero, sobre todo, de qué se hace —si es que se hace algo—, una vez disminuida la ratio, que no pudiese hacerse antes sin bajarla.

Se demanda asignar más tiempo a las materias que producen más alto porcentaje de fracasos, sin pararse a pensar que si algo no funcionase como es debido, al incrementar el tiempo se aumentaría el daño (si un medicamento no da los resultados previstos, incrementar la dosis al enfermo puede que no sea la mejor solución).

De vez en cuando, se hacen evaluaciones más precisas de los resultados educativos, atendiendo a variables más cercanas a lo que es la realidad de los centros escolares, pero no son frecuentes, ni se les da publicidad. Siguiendo en esta dirección, se presta atención a variables como el apoyo familiar, los hábitos de lectura, el uso de tecnologías de la información o la atención individualizada que recibe el estudiante. Se afinan los análisis estableciendo puentes que relacionan la calidad (el rendimiento escolar) con la presencia de determinados hábitos, factores personales y sociales, servicios de los centros, dotación de recursos..., pero, por mucho que se incremente la evidencia de concomitancias (recordemos el listado proporcionado por la OCDE que hemos incorporado anteriormente), continuamos sin ver cómo germina la buena y la no buena educación, cómo se desencadenan procesos ricos de aprendizaje, cómo progresa el estu-

diante. Todos esos informes de organismos nacionales e internacionales hacen saltar la alarma —que no es poco decir que hay fuego— pero no nos dicen con claridad por qué ocurrió el fracaso y cómo apagar las llamas. No se centran ni pueden hacerlo con la metodología que se utiliza. Así no se penetra en la caja negra.

Parece como si quisiésemos dar con la clave de por qué la realidad es como es, por qué no es tan positiva como quisiésemos, por procedimientos que quieren saber lo que ocurre en una organización educativa vista desde fuera, como si pensásemos que saber lo que pasa en su interior no tuviera sentido. Quizá queremos hacerlo así por reparo a parecer que no se es objetivo, porque lo que veamos no sea generalizable o porque temamos que nadie nos va a escuchar cuando le contemos lo que hemos visto.

Para acercarnos a lo que significa la educación, aquello que termina siendo efectivamente, hay que focalizar mirando directamente a lo que ocupa el tiempo presente y, más concretamente, llena el *tiempo de calidad.* Esto sólo se consigue partiendo de una cercanía y de un acompañamiento a quien aprende, haciéndolo con algunas precauciones como las siguientes:

a) Los discursos de las personas sobre la educación que dicen estar desarrollando o la voz de las instituciones pueden no corresponderse con las prácticas que desarrollan. Algo a lo que no son ajenas las personas actuando en otros muchos campos. “Obras son amores y no buenas razones”, dice el refrán. Este principio de sospecha, en cuanto a la congruencia entre el lenguaje y la práctica, no quiere decir que seamos irracionales siempre, pues en educación, como en otros muchos campos, el pensamiento y la práctica no es que sean incoherentes, sino que son cosas distintas. Las acciones humanas son complejas y tienen determinaciones cognitivas, volitivas y contextuales y el resultado de su codeterminación puede diferir de lo previsto. (Véase GIMENO, 1998.)

b) Otra precaución conveniente es el no tomar como equivalentes los términos *aprendizaje* y *educación.* No queremos referirnos a la identidad semántica de cada uno de ellos, a su amplitud o a que el primero es más específico que el segundo. Aludimos a dos condiciones. Por un lado, a la necesidad de distinguir en el discurso el aprendizaje que ocurre en nuestro interior y en el tiempo (que es proceso y resultado de éste), de los *resultados del aprendizaje* condensados en un número, letra o categoría. Los datos que maneja el Informe PISA no representan lo que es la educación de un país, sino una aproximación al estado de unas pruebas, en unas parcelas del currículum escolar que proponen situaciones y problemas, cuya solución requiere realizar aprendizajes de una calidad que, dicho de paso, es “distinta” a la nuestra. Un estudiante puede ser bueno y fallar esas pruebas.

Por otro lado, queremos destacar el hecho de que los seres humanos tenemos una flexibilidad o margen de adaptación tales en el ejercicio de nuestras capacidades que seguramente somos la única especie que es capaz de aprender cosas absurdas y que esa misma capacidad le permite dar razones para justificar lo absurdo. No queremos decir que todo lo que haya que aprender deba tener una funcionalidad inmediata, como veremos en el siguiente punto. Lo que sí intentamos transmitir es la idea de que los resultados de rendimiento que calificamos de éxito y fracaso, lo son respecto de un determinado patrón o estándar.

Véase el contenido de muchas pruebas de evaluación, el de los materiales más al uso o las tareas que los alumnos y alumnas hacen en casa y analicemos la capacidad que tienen para despertar procesos de aprendizaje de calidad.

c) La experiencia diaria que un alumno vive constituye la educación que realmente recibe, porque de ahí surge el aprendizaje en sentido estricto. La experiencia de aprendizaje que facilita y demanda un determinado tipo de tareas académicas tiene que ser el foco de atención prioritario para comprender la autenticidad de la educación que realmente se desarrolla; entendiendo en este caso el adjetivo "académicas" en el sentido amplio de *actividades* con finalidad educativa. Es sencillo de formular: "La calidad de la educación escolar está en función de la experiencia que se tenga en ella", no sólo la directa, sino también las vicarias y las transmitidas por otros.

Las actividades despiertan en quienes las desarrollan experiencias o vivencias que retan a ejercer las capacidades previas de los sujetos, cuyo resultado —cuando cese el *tiempo de aprendizaje*—, implica una capacitación modificada, se supone que de forma positiva y que la mejora. En la realidad se desarrollan también actividades que embotan a las capacidades de alumnos y alumnas. La experiencia no es indiferente, nos implica y nos afecta mientras transcurre y la vivimos. En ella se adquiere, se transforma o se descubre el conocimiento; entonces es cuando el contenido del currículum se ha condensado en saberes significativos, en actitudes o predisposiciones, en la modificación de intereses. Como señaló DEWEY (1989), ésa es la clave para lograr la auténtica motivación intrínseca a infundir a través de la enseñanza:

> "El interés exclusivo por el resultado convierte al trabajo en rutina. En efecto, se entiende por rutina las actividades en las que el interés por el resultado no se trasmite al proceso que conduce a ese resultado. Siempre que una parcela de trabajo se convierte en rutina, el proceso de realización pierde todo el valor para el que lo lleva a cabo; en efecto, lo único que preocupa entonces es lo que ocurrirá al final del proceso. El trabajo en sí mismo, la pura aplicación de energía, es odioso, pero es un mal necesario, ya que sin eso no se conseguiría nada importante. Ahora bien, es sabido que en la vida hay cosas que deben hacerse y que hacerlas no es en sí mismo nada interesante. Sin embargo, el argumento según el cual es necesario obligar a hacer a los niños cosas rutinarias y aburridas para que adquieran la capacidad de desempeñar deberes desagradables es completamente falaz. La consecuencia de la imposición de lo repulsivo no es el sincero amor al deber, sino la repulsión, la reticencia, la evasión. La voluntad de trabajar por fines determinados a través de actos naturalmente poco atractivos se consigue mucho mejor si se asegura la apreciación por el valor del fin, de modo tal que la conciencia de ese valor se transfiera a los medios para conseguirlo. Puesto que carecen de interés en sí mismos, toman prestado el interés del resultado con el que se asocian"
>
> (Pág. 239.)

d) Querer entender la educación real estableciendo relaciones entre los productos o rendimientos obtenidos y variables como las mencionadas anteriormente, es una forma de acercarse a la *caja negra* de las instituciones (¿educativas?). Así, llegamos a ciertas conclusiones, pero no conocemos mucho acerca de lo que ocurre dentro de la caja.

Hagamos una simulación, tratando de entender lo que supondrían algunos de nuestros supuestos y formas de actuación en otro ámbito de actividad organizada, como es el sistema de salud, sin forzar demasiado su metafórico paralelismo con el sistema educativo.

Imaginemos que tenemos la misión de analizar cómo es la salud de una población con el fin de mejorarla. Daremos por supuesto que a los hospitales acude la gente para reponer la salud, aunque sabemos que ésta no sólo se mejora gracias a las instituciones hospitalarias. Presumimos que a ellas se entra para mejorar. A pesar de las buenas intenciones, no siempre es así y se puede adquirir alguna infección o comprobar que unos pacientes que ingresaron con un mismo problema no salen igualmente repuestos, ni son dados de alta en el mismo día.

Desde estos supuestos comenzamos nuestra misión con una estrategia. Controlamos la entrada y la salida y en ambas empezamos a recoger y recopilar información acerca de quiénes y cómo ingresan y cómo salen los pacientes, y apuntamos datos sobre las mercancías que entran en el hospital, el instrumental del que se dispone, el presupuesto total y el gasto por paciente. Nos preocupamos por saber con qué personal cuenta, de cuántos especialistas dispone. Como no tenemos tiempo suficiente y nos urge tener conclusiones, no podemos estar allí, en la salida, recogiendo la información de los mismos pacientes que vimos al entrar para comparar cómo han mejorado cada uno y que nos cuenten cómo ha sido su tratamiento. Presumimos que los que entran en un día normal son muy semejantes a los de cualquier otro y que la información obtenida no variará de uno para otro. Y suponemos que debe pasar lo mismo con los pacientes que salen dados de alta.

Bajo esos supuestos comparamos los que entran y salen en un único día, aunque sabemos que no son las mimas personas. Estamos hasta tal punto convencidos de la bondad del funcionamiento interno del sistema hospitalario que no lo cuestionamos. Cuando alguien no sale de allí en buen estado se cree que se debe al mal funcionamiento del organismo del paciente o que éste no ha seguido las recomendaciones oportunas. Nos alarmamos porque estos casos son demasiado frecuentes. Finalmente, sabemos que en todos los hospitales siguen los mismos protocolos establecidos para tratar la mismas enfermedades y que los fármacos que se usan son genéricos con efectos potenciales de amplio espectro, lo cual quiere decir que son eficaces para todo y para todos y todas. Así pues, tampoco debemos ocuparnos de este aspecto. Lo que ocurre es que comprobamos que los pacientes están cada vez más tiempo ingresados y a pesar de ello el porcentaje de los que salen sin curarse es preocupante. Progresivamente y con más frecuencia tienen más ganas de salir de allí.

Hay alarma social. La clase médica no se quiere ver implicada y deriva responsabilidades hacia arriba (pide más atención y más medios) y hacia abajo (los pacientes entraron ya muy deteriorados, no se someten fielmente a los buenos tratamientos de toda la vida, se buscan los apoyos en la familia...)

¿Consideramos que es un esquema de comprensión y de actuación correcto para tener una explicación ajustada a los hechos? Una metodología útil para conocer la práctica hospitalaria (la educativa escolar) y saber qué les está pasando a los pacientes (estudiantes) se tendría que fijar en qué actuaciones ha tenido el personal sanitario (qué hace el profesorado), qué tratamiento han recibido los pacientes (qué actividades o tareas desarrollan) o qué dieta consumen. Conven-

cidos de que el cómo se han sentido tratados los pacientes es un dato importante para saber cómo les ha atendido el personal (cómo se siente tratado el alumno), les preguntaríamos por sus valoraciones, aunque sabemos que su lenguaje no es riguroso. Estamos legitimados para actuar de esa forma porque observamos que el hospital tiene la costumbre de no dar noticia de lo que hace con sus pacientes y que las prácticas médicas se consideran intocables, no discutibles, porque siempre ha sido de ese modo. Para justificar nuestra urgencia, pensemos en que una cuarta parte de los que ingresan no salen recuperados. Habría que tomar medidas urgentes y ver qué está pasando dentro de la caja, dejándonos de correlaciones entre variables y de dar por supuesto que todo está en orden y sin contrastar lo que realmente se hace con el discurso oficial.

Así de sencillo podría ser el comienzo para entender qué pasa en las aulas. De poco nos servirá saber qué lugar ocupamos en el *ranking* internacional. Nos interesa más ver qué se enseña para aproximarse al qué se aprende, cómo se estimula el aprendizaje, si el estudiante comprende lo que se le pide, si es razonable para su capacidad, probemos otras actividades con otros nutrientes, aprovechemos sus intereses y demostrémosle el valor de los nuestros, aprendamos a incrementar el tiempo real de aprendizaje dentro de la tarea (lo que significa lograr un clima productivo de trabajo), meditemos en lo que significa estar allí obligatoriamente, aunque no siempre podamos ni debamos responder a sus insatisfacciones. Recordemos que el aprendizaje de calidad —el que se solidifica en verdaderas competencias— lleva consigo una indispensable implicación personal. Existen otros tipos de aprendizajes pero, son tan débiles sus anclajes en la experiencia, que el tiempo que va desde el final de curso al comienzo del siguiente, los hace desaparecer. Demos la palabra a nuestros estudiantes para que nos cuenten qué ocupa su tiempo, cómo lo invierten, qué y como se aprende.

La voz del alumnado ha sido considerada en la pedagogía moderna como una fuente valiosa para desentrañar el significado de las prácticas educativas, Por su lenguaje hemos podido valorar la "verdad" de los procesos de implantación y los efectos de las políticas de reformas (MARTÍNEZ, 1992; PÉREZ GÓMEZ y GIMENO, 1994). Mucho podríamos saber de cómo funciona una clase o un centro y qué hacer para mejorarlos (RUDDUCK y FLUTTER, 2007).

Las tareas no pueden ser acciones o actividades sin contenido. Generalmente se transmite siempre algo, no se ejerce la actividad que se demanda en el vacío, se adquiere siempre algo. Puede que la importancia de una tarea resida en la ejercitación de una determinada función, el desarrollo de una actitud, de un hábito o de alguna destreza, pero estos objetivos son consecuencias de cómo se desarrolle la actividad y del *contenido* de la misma. Podemos pretender el dominio de la escritura o la capacidad crítica, el que se desarrollen el gusto por escribir y las herramientas del pensamiento para analizar y valorar, pero habrá que escribir sobre algo y habrá que pensar sobre algo. Eso es el contenido de las tareas. No es posible una pedagogía vacía de contenidos, una educación de los procesos o para el logro de competencias sin contenidos; siempre es así. Lo cual no quiere decir que el contenido sea el que nos viene seleccionado, ordenado y clasificado en las actuales asignaturas. Analizar esos contenidos es algo básico para comprender la experiencia.

Una dimensión importante de la experiencia académica es la que se refiere no sólo al aprendizaje de los contenidos correspondientes a las diversas discipli-

nas, sino de la jerarquización intelectual, social, pedagógica de los mismos. Todo lo cual se traduce en la aceptación de ese ordenamiento, vivido como un orden de importancia, de dificultad desigual y de agrado variable, que afecta desigualmente a los contenidos del currículum. El tiempo escolar y, específicamente el empleado en tareas, se vive desigualmente según los contenidos curriculares y el valor que les demos. Las horas del día y los días de la semana se experimentan como deseados, temidos, de intranquilidad... según el contenido que se abordará.

Una de las vivencias más inmediatas que tienen los y las estudiantes respecto de esa jerarquía es la del grado de dificultad que tienen para poder superarlas, que es necesario más esfuerzo al estudiar algunas asignaturas y menos en otras. Las materias que más dificultades les producen a los estudiantes por orden de dificultad son las Matemáticas (resaltada por una cuarta parte del alumnado), seguida de las Ciencias Sociales, Física y Química, Ciencias Naturales. Las tres que les resultan más fáciles son: Educación Física, Religión y Lengua extranjera.

4.3. ¿Cómo se **siente** *la experiencia escolar?*

El tiempo cobra significado y se nos revela como algo real ligándose a alguna actividad corporal o mental, a lo que nos circunda y a quienes nos rodean e incluso a la consciencia de que nada extraño nos ocurre. Por eso el tiempo no nos resulta indiferente, sino que cobra realmente significado para el sujeto por la coloración sentimental que lo acompaña. La vivencia del tiempo va acompañada siempre con alguna tonalidad afectiva en el momento en que está ocurriendo y será un determinante para que la memoria seleccione qué segmentos del tiempo se retendrán y cuáles serán desechados. El tiempo se tiñe de sentimientos y llega a ser lo que representa para cada uno por ese aspecto emocional: será atractivo, tedioso, inquietante, insoportable, seguro-inseguro, memorable (digno de ser recordado), deseable para ser repetido; o será un tiempo a olvidar, irrelevante, insulso, no deseable de rememorar, algo que deseamos que pase rápidamente, soporífero o rutinario.

Lo que ocurre y nos atañe es algo que produce sentimientos de bienestar, satisfacción, gusto, agrado, apetencia, inquietud, pena, sentimiento de realización, de admiración, de sosiego, excitación, interés, temor, angustia, rechazo, odio, indiferencia, rabia, desgana... Es evidente que las tonalidades afectivas atractivas son fuente o componentes seguros de la consolidación de actitudes, predisposiciones y valores positivos y otro tanto ocurrirá con las negativas.

La vivencia del tiempo la *sentimos* muy fundamentalmente por lo que representa para nuestras necesidades, aspiraciones, expectativas, intereses y motivaciones. Un lunes del mes de febrero es muy diferente a un lunes del mes de agosto, si se está de vacaciones; tampoco aquel lunes es igual al sábado de la misma semana, como no tiene el mismo valor la hora de entrar al colegio y la hora de salir, la hora de gramática y la de educación física, el tiempo de narración de una historia y el de realizar un examen, lo que dura una clase tradicional o un tiempo navegando por Internet.

Lo mismo que a nuestras acciones, aprendizajes y a todo lo que permanezca en el recuerdo les acompañan las tonalidades sentimentales, igual ocurre con los aprendizajes de los contenidos del currículum. Con esto no estamos reivindicando o revalidando una pedagogía coloreada de atractivos para quienes se sumerjan en ella, o una pedagogía adecuadamente organizada para el placer del estudiante, sino poniendo de manifiesto la rentabilidad pedagógica de cualquier metodología que provoque esas experiencias agradables. El cómo el alumnado sienta el tiempo presente y según viva la continuidad de ese sentimiento será un determinante de la orientación de su vida y de sus ganas de aprender o de sus actitudes de desapego y abandono de lo que ocurre en las aulas. La calidad de la experiencia y los sentimientos positivos hacia ella, serán la base sobre la que se establecerá o no lo que se denomina la formación permanente a lo largo de la vida que reclama la sociedad de la información y los derechos de los ciudadanos y ciudadanas para participar en ella.

De ahí arranca el desarrollo de las motivaciones profundas como proclividad y gusto para hacer y seguir haciendo, a querer seguir en la búsqueda de vivencias que deseamos repetir, prolongar y profundizar.

Sin acudir al uso de tecnicismos, todo el mundo sabe que cuando alguien aprende sobre algo que le gusta lo hace mejor; que ese gusto le lleva a aprender más, sin que nadie le obligue, y a encontrar otros motivos para seguir haciéndolo. Desde luego, esos mismos principios se pueden aplicar a los aprendizajes académicos. No decimos que se aprenda solamente lo que gusta (pues el sujeto quedaría limitado a sus motivaciones, que pueden cambiar multiplicarse y enriquecerse), sino que lo que deba aprenderse sea interesante (con lo cual, la responsabilidad fundamental es del sistema de enseñanza). La falta de motivación de los estudiantes ante las exigencias académicas es más disculpable que la incapacidad de proveerle de tareas interesantes. A fin de cuentas los alumnos y alumnas no pueden desde el principio mostrar “emoción” por algo que desconocen y que no saben a qué conduce. Por el contrario, quienes le orientan, enseñan o emiten información deben ser motivadores. Culpar al alumno de desgana por el estudio es un argumento poco honesto si al tiempo no nos interrogamos qué ha hecho el sistema escolar para que tenga ese déficit y de qué experiencias se le ha privado.

En términos generales, desde una toma de posición confiada y positiva acerca de la naturaleza humana de los menores, no puede abandonarse ese principio: el de que el tiempo escolar no sea vivido como un sacrificio sin meta ni sentido para quienes no pueden exponer sus motivos por su posición de inferioridad en las relaciones de poder en los centros y en las aulas. El tiempo escolar debería ser agradable, estar investido de sentimientos positivos (o al menos no estarlo de negativos en la medida en la que ahora lo está).

Esa tonalidad afectiva es fundamental para la asimilación, la memoria y el recuerdo de lo que hicimos y nos pasó, al darle un significado de carácter sentimental a lo que nos ocurre en el tiempo que discurre. Las disciplinas que tratan los temas educativos, no suelen dedicar a estos aspectos la atención que su importancia merece. Ese tinte afectivo genera motivaciones que transmiten impulso a las acciones. Decía PIAGET que la motivación es el combustible que da energía al motor de la inteligencia. Esta investidura afectiva depende de muchos factores ligados a la propia actividad, al medio ambiente, a las relaciones inter-

personales en las que ocurre la experiencia y también de las cualidades y estados personales difíciles de conocer y mucho más difíciles de controlar. Aunque sabemos que los sentimientos positivos ligados al aprender están relacionados con la novedad de las actividades también influye si éstas son o no retadoras, la variedad y variación de las mismas, la satisfacción que producen cuando son participativas y también si el aprendiz considera que puedan tener consecuencias a más largo plazo.

4.4. La experiencia académica

Organismos tan poco dados a la retórica pedagógica como es la OCDE, en su Informe PISA (2001, pág. 106), recordaba que las conductas disruptivas, las actitudes negativas hacia la escuela pueden asociarse frecuentemente con un bajo rendimiento académico y el abandono escolar, mientras que, por otro lado, la investigación ha encontrado que si los estudiantes se ven implicados en sus currícula escolares y en las actividades extracurriculares o desarrollan fuertes lazos con profesores y otros estudiantes, es más probable que completen la escuela secundaria. Una de las conclusiones de este Informe establece que en 20 de los 28 países de dicha organización, más de una cuarta parte de los estudiantes de 15 años (que asciende a un porcentaje entre el 35% y el 42% en países como Bélgica, EE.UU. o Francia), considera al centro escolar como un lugar al que no quieren ir. En, al menos, la mitad de los países la mayoría del alumnado considera que la escuela es un lugar en el que se aburren. En España ese juicio lo comparten dos tercios, según la OCDE. Después el informe concluye:

> "Quizá a los jóvenes pueda no gustarles todo lo que es bueno para ellos. No obstante, la evidencia muestra que aquellos a quienes les gusta la escuela rinden mejor que los que dicen no les agrada. En todos los países, los estudiantes que dicen que la escuela es un lugar al que les gusta ir obtienen mejores resultados".
>
> (OCDE, 2001, pág. 107.)

En el informe posterior de la OCDE (PISA, 2003), al plantearse la relación entre la motivación hacia las Matemáticas y el éxito en las mismas se propone la hipótesis de si los resultados tendrán algo que ver con la motivación hacia la materia y los planteamientos de su enseñanza práctica, y concluye que en el seno de cada país esa relación sí que se produce.

Los datos de que disponemos nos hacen suponer un panorama bastante parecido al que perfila el Informe PISA de 2001. Aproximadamente, tres cuartas partes de nuestro alumnado (77%) se siente a gusto o muy a gusto en el centro educativo en el que está, un 16% declara su indiferencia y un 7% dice estar a disgusto o muy a disgusto. Es decir que, prácticamente una cuarta parte del alumnado (23%) se siente muy poco o nada ligados afectivamente con un espacio-tiempo en el que viven una buena parte de su tiempo. Un grado de desapego que afecta algo más a la enseñanza privada que a la pública. Los alumnos y alumnas que no muestran apego tienen más baja expectativa de seguir estudiando o de no alcanzar cotas de escolarización tan alta como los que sí lo tienen. Aunque sólo un 10,7% dicen que no tiene idea alguna de cuál cree que será su porvenir, una

gran mayoría de ellos pertenece a quienes el centro les es indiferente o desagradable. Así pues, estamos ante un motivo serio de preocupación, porque supone un fracaso del sistema universal que, por lo que se puede apreciar, no lo es efectivo para un grupo significativo de sujetos, al considerarse al margen del sistema y sin una meta de futuro.

Estos déficit de implicación con las instituciones educativas seguramente no es la única causa del bajo rendimiento pero, desde luego, es un condicionante negativo para extraer el beneficio potencial a obtener de las actividades escolares. Es un problema saber si la falta de gusto por asistir a los centros educativos es un déficit previo al hecho de asistir a ellos o es posterior al haber estado allí. Es verosímil pensar que la falta de gusto, el enajenarse, aceptar con resignación el asistir a clases, incluso la huida, lógicamente son actitudes fruto de experiencias vividas ya en la escuela. No disponemos de estudios longitudinales sobre la gestación de esas experiencias negativas y cómo se manifiestan en los distintos momentos. Contamos con algunos datos que, aunque no se refieren a sujetos seguidos y controlados en diferentes momentos de su escolaridad, al menos nos dan alguna pista reveladora.

En el gráfico de la Figura 4.1., se comparan los porcentajes de “idoneidad” de alumnos y alumnas que progresan adecuadamente, en tanto llevan el curso académico que les corresponde por su edad, en dos momentos distintos (los cursos 1992-1993 y 2002-2003). La conclusión es evidente: el porcentaje de los que están en el curso que les corresponde por edad disminuye progresivamente a medida que se avanza en la escolaridad desde muy temprano, si bien el panorama ha mejorado ligeramente en el espacio de diez años.

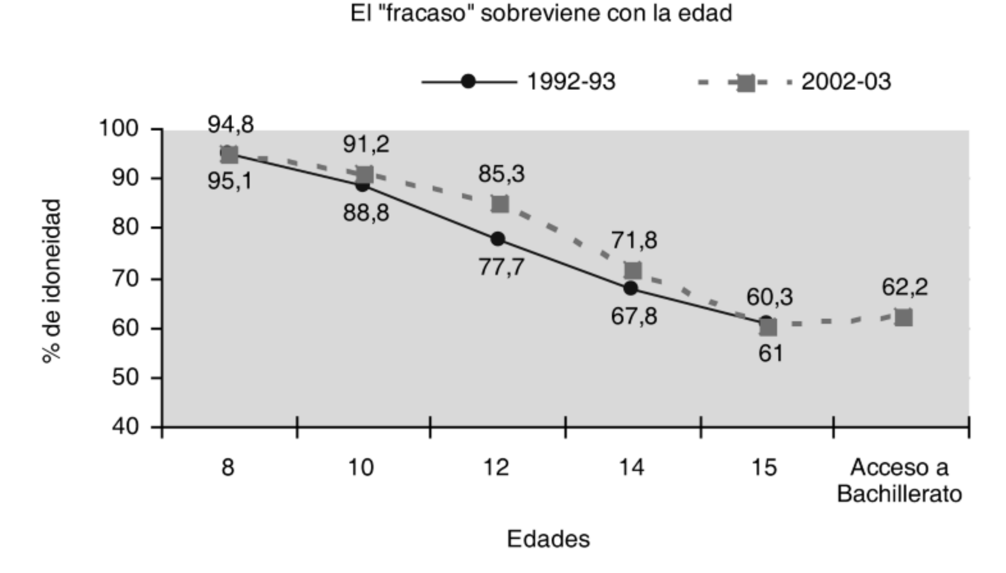


Figura 4.1. *Porcentaje de idoneidad en el sistema educativo español* [2].

[2] MEC, (2005), “Las cifras de la educación en España. 2005”. Madrid. MEC.

En otro lugar (GIMENO, 2003b) hicimos una comparación parecida con el porcentaje de estudiantes que obtienen calificaciones positivas en las áreas de Lengua y Matemáticas en los sucesivos pasos entre ciclos y etapas. El resultado nos muestra esa misma tendencia. Los estudiantes, a medida que avanzan por el sistema educativo, obtienen más bajas calificaciones en esas dos áreas del currículum.

¿Explicaciones posibles? O los perfiles de dichas tendencias son sorprendentemente caprichosos o su coincidencia refleja motivos subyacentes parecidos para explicar su evolución en las edades señaladas. Por tanto, no debe ser un efecto del azar, pues. ¿Es que nuestros escolares se vuelven progresivamente más incapaces para superar el curso o para tratar con las palabras y los números, con la lógica de esos dos lenguajes? Puesto que, cuanto más avanzan en la escolaridad más les suspenden. Es evidente que el paso por la Secundaria obligatoria y, más concretamente, al penetrar en el segundo ciclo de la ESO*, representa el momento en el que la debacle es especialmente aguda. ¿Están impedidos nuestros aprendices?, ¿no se les enseña de la manera más apropiada, especialmente en secundaria? Algo puede tener que ver con esas tendencias de descensos de los niveles del éxito académico la discontinuidad del currículum (GIMENO, 1996), a no ser que se considere que la escolaridad obligatoria tiene que ser selectiva. En este sentido, sí que es cierto que el nivel baja, pero no por alguna causa fatal debida a malas políticas o por las leyes generales reguladoras de la educación, sino que se produce como consecuencia del inadecuado funcionamiento de las prácticas de desarrollar el currículum, de las de enseñanza y de aprendizaje.

En estos tiempos en los que tanto se habla de lo “quemados” que están los docentes (sobre todo los de Secundaria), en parte por la imposibilidad que aprecian de interesar a sus estudiantes, sería bueno interrogarse si no mejoraría su situación si se ofreciese a los alumnos una metodología y unos contenidos capaces de interesarlos, antes de recurrir a elucubraciones sobre el descenso de la calidad, la mirada a las familias como responsables de la falta de apoyo al profesor como causas del fracaso escolar creciente.

Por la misma razón, hay que matizar la opinión acerca de la falta de exigencia y de esfuerzo reinante en la enseñanza que parece haberse instalado en un sector de la opinión pública. Todos reconocemos el valor del esfuerzo para el trabajo, para el desarrollo equilibrado de la personalidad y para superar los retos que la educación les plantea a los alumnos y alumnas. Ahora bien, el término *esfuerzo* se puede interpretar de diversas maneras dentro del discurso pedagógico:

a) como fuerza e interés para lograr algo que nos interesa
b) como realización de algo que se nos propone razonablemente aunque no nos apetezca realizarlo y
c) el esfuerzo que es respuesta aceptada por ser impuesta.

* Puede consultarse en pág. 179 el esquema del sistema educativo español. *(N. del E.)*

4.5. La experiencia en las relaciones interpersonales

La relación entre profesores y estudiantes tiene múltiples dimensiones y se proyecta sobre facetas muy diversas de las prácticas educativas. Las relaciones entre adultos y menores son fundamentales en la socialización de éstos, siendo la que se desarrolla en las instituciones educativas una relación de especial significado, por ser prolongada y porque la entendemos como específicamente dirigida a influir en los menores en una dirección determinada, lo cual legitima al adulto-profesor para intervenir en nombre de un proyecto de transformación de los menores-alumnos con toda la autoridad.

En el tiempo de la escolaridad se establecen lazos horizontales (entre alumnos) y verticales (entre los alumnos y sus profesores) que generan un ambiente donde los partícipes se relacionan como personas y en el seno de ese medio humano y social tienen lugar las actuaciones estrictas de enseñanza-aprendizaje, sin que lo uno pueda disociarse de lo otro. Una relación de convivencia cercana y prolongada, en la que inevitablemente se tejen lazos de afectos, relaciones de poder, interdependencias entre las tareas de unos y de otros, que dan lugar, según cómo se combinen todos esos ingredientes, a un clima peculiar, según los casos. Aparte de otras consecuencias, de su capacidad de influir en la socialización en general de los alumnos y alumnas, el clima interpersonal, al estar cargado de sentimientos positivos o negativos, condiciona la seguridad-inseguridad de quienes participan en el ambiente creado y la confianza-recelo entre los que se interrelacionan. Con lo cual, queda afectada la facilidad-dificultad de la comunicación que debe desarrollarse en los procesos de enseñaza y aprendizaje, con la posibilidad de que pueda proyectarse en la dirección de las tareas de los alumnos, en su valoración y en la igualdad-desigualdad con la que éstos puedan llegar a ser tratados.

En nuestro estudio, preguntamos a alumnos y alumnas por la disponibilidad del profesorado y, más específicamente, por los que ejercen la tutoría, para ser consultados acerca de las dudas que tuvieran durante o después las clases y si podían pedirles ayuda para tratar problemas personales. El panorama que se dibuja ante nosotros contiene aspectos preocupantes, como puede deducirse de algunos datos que se recogen en la Figura 4.2.

Sólo el 51,7% del alumnado dice que el profesorado está siempre dispuesto para ser consultado en el aula (en el tiempo de clase) acerca de las dudas que tienen. El hecho de que la mitad, prácticamente, de la muestra no dé la respuesta

Disponibilidad del profesorado / Situaciones	Siempre disponible		Algunas veces		Casi nunca	
	El profesor/a	El tutor/a	El profesor/a	El tutor/a siempre	El profesor/a	El tutor/a
1. Les puedo consultar las dudas durante las clases	51,7	61,2	39,9	25,4	6,3	7,4
2. Les puedo consultar las dudas después de las clases	30,6	43,7	45,5	32,9	20,9	14,6
3. Puedo pedirles ayuda para problemas personales	13,5	34,7	27,1	26,2	52,6	28,6
4. Me devuelven siempre los trabajos corregidos	50,5	-	38,5	-	7,9	-

Figura 4.2. *Cómo perciben los alumnos la disponibilidad del profesorado a ayudarles.*

de que siempre encuentra disponibles a sus profesores en ese tiempo es una constatación grave acerca de cómo es la relación didáctica individualizada, analizada desde el punto de vista del alumnado. Una gravedad que aumenta si, como puede apreciarse, no se compensa con la atención fuera de las aulas, tiempo en el que sólo el 30,6% de los estudiantes aprecian que pueden ser ayudados.

Si esta comunicación didáctica para adecuar las ayudas en la enseñanza con objeto de facilitar el aprendizaje no funciona correctamente, lógicamente peor lo harán las relaciones de carácter personal. Tal como puede apreciarse en la tabla de la Figura 4.2., sólo un exiguo 13,5% del alumnado considera al profesorado siempre dispuesto para ayudarle en problemas de carácter personal. El 56,2% dice que tal tipo de ayuda no se produce casi nunca. La opinión acerca de los tutores es más favorable pero, dada su específica misión de atender personalmente al alumno, tienen bastante recorrido para poder mejorar. Se hallan pequeñas diferencias entre los estudiantes de centros públicos y privados, pero no son significativas.

Este clima de una relativa incomprensión apreciada por los estudiantes en sus profesores es coherente con las metodologías dominantes —poco atentas a las necesidades de individualizar la enseñanza— y al concepto restringido de la profesionalidad que tiene un sector del profesorado de secundaria, limitada al estricto desarrollo de sus obligaciones docentes reguladas y delimitadas por las asignaturas de su especialidad y por su horario lectivo.

El déficit de atención individualizada es una de las causas del déficit de rendimiento académico. La explicación es sencilla, si esa relación incompleta del profesorado apreciada por los alumnos cuaja en una imagen estable de lo que “vale” cada uno de éstos, es posible que cuando esa imagen sea negativa actúe como profecía que se autocumple y el aprendizaje encalle. Aunque la explicación más directa del rendimiento bajo se situaría quizá en el encadenamiento y ampliación de lagunas de aprendizaje.

CAPÍTULO V

El tiempo *escolarizado* fuera del horario escolar. La escolaridad se hace a sí misma insuficiente

---

5.1. Hiper-escolarizar el tiempo en las sociedades de la información

La institución escolar llena u ocupa un tiempo físico propio (el del horario escolar), pero su presencia e incidencia en la vida de los sujetos va más allá de los límites del tiempo físico de horarios y calendarios, convirtiéndose en un potente instrumento regulador del tiempo social de los alumnos y alumnas y de sus entornos familiares. Su influencia se extiende lateralmente y condiciona de manera directa, al parecer, lo que se hace en otros tiempos colonizándolos, anulándolos o reduciéndolos (el tiempo de ir y de regresar desde el hogar de residencia hasta el centro escolar, por ejemplo). En otro sentido, ciertamente es un tiempo extra-escolar porque es un tiempo *extra.* Queremos decir que prolonga su incidencia en el tiempo de la vida familiar (vacaciones, los efectos de los resultados académicos, reacción ante los mismos), en el de la vida privada (tiempo de descanso o el estar ocioso), en el tiempo de la vida social (estar con los iguales, por ejemplo) o incide, simplemente, en el poder o no disponer de tiempo para hacer otras cosas. Si el tiempo es una posibilidad a llenarla de actividades disponibles, puede decirse que la escolaridad es un tiempo que se llena con una forma de hacer establecida, desarrollando una serie de actividades que le son propias pero además, ese tiempo se apodera y "coloniza" otros tiempos pre-escolares y post-escolares.

Esa condición extiende los papeles del alumno y el de los profesores, como les ocurre a los padres, que se prolongan como tales una vez salen de los recintos escolares. Existen campos de actividad (caso de la docencia, la medicina, etc.) en los que el "tiempo ocupado por el ejercicio de la acción profesional" va más allá del desarrollo de la actividad en el marco de la institución donde ejercitan su labor: trato con el alumno o el paciente, preparación del contacto con ellos, evaluación o reflexión acerca de lo realizado conjuntamente, etc. Del mismo modo, el tiempo en el que se actúa como alumno no se agota en las acciones de aprendizaje en las aulas o con el profesor.

Así pues, la enseñanza institucionalizada se prolonga socialmente, más allá de las aulas y en el tiempo de la vida privada de los estudiantes. En el caso del profesorado esta peculiaridad causa problemas en la definición de su estricto cometido profesional, en la acotación de sus derechos y obligaciones laborales, tanto de las estrictamente reguladas, como de las derivadas de un código ético no del todo explícito, a diferencia de lo que ocurre en otras profesiones en las que sí está escrito. Sobrentendemos que un puesto de trabajo docente no se agota en las horas lectivas que se imparten a la semana, ni siquiera en las que se permanece en el centro, en comparación con otros tipos de trabajo. A veces parece como si existiera una especie de pacto laboral implícito que prolonga las obligaciones docentes fuera del medio y del tiempo naturales de trabajo.

El profesorado y el modelo institucionalizado de enseñanza hacen lo mismo con el alumnado, imponiéndoles sobrecarga de trabajo para el tiempo posterior al escolar, hasta el punto de que ese tiempo se considera normalmente exigible y repercutirá decisivamente en los resultados académicos. La percepción de qué es enseñar, qué es aprender, qué deberían hacer obligadamente los estudiantes, de qué examinarles, etc., se elabora desde la suposición de que el tiempo de la escolaridad (diario, anual, etc.) se completa con el trabajo fuera de él. Es, incluso, una variable —la prolongación de la escolaridad más allá de su tiempo— importante a tener en cuenta al tratar de la calidad de los sistemas educativos, como hemos podido ver en un capítulo anterior. Muchos padres y madres consideran que el tiempo extraescolar es un factor de distinción positiva de la enseñanza de calidad.

Este tiempo de las *actividades extra-escolares* es una forma de nombrar a un tiempo que discurre fuera de los centros educativos, pero que no es ajeno al tiempo y actividades *escolares,* sino más bien su continuidad. Es un tiempo que al definirlo como *extraescolar* puede parecer que cobra el sentido de no estar intervenido por la institución escolar, como tiempo de reparación de la estancia en la misma o como añadido que se yuxtapone a ésta. Pero el tiempo extraescolar de los sujetos fuera de la escuela es aquél cuya ocupación —al menos parcial— viene exigida por la escolaridad y es afectado por la actividad académica, la cual prolonga de esta forma la acción y la influencia de los estilos y normas de la educación escolarizada. No se genera un espacio nuevo.

Así pues, la escuela socializa más allá del espacio acotado por la escolarización. En este sentido, también se le puede aplicar, exagerando sin duda, el calificativo de institución voraz o total que abre posibilidades, al tiempo que anula alternativas.

En la medida en que las tareas y los aprendizajes requeridos para realizar en este tiempo extraescolar formen parte de las exigencias para superar los estándares requeridos a los alumnos —los deberes, en su doble significado: el de ser una *obligación* y el de *deuda* a restituir por incumplimiento—, este tramo de vida extraescolar colonizado por la institución escolar cobra tanta importancia como el tiempo de las tareas en clase, el cual quedará proyectado en los resultados del rendimiento escolar. Es un tiempo para-escolar, sin escuelas ni profesores, en el que el alumno trabaja de manera independiente, con las virtualidades positivas y los riesgos que esto conlleva. De ahí la importancia que tiene la valía de la cualidad de este tiempo; es decir, el relleno de su contenido.

Es el tiempo de educación y socialización yuxtapuesta a la escuela. Es un tiempo que en sus efectos puede ir a favor de las influencias escolares, pudiendo aumentar las posibilidades educativas, aprovechando medios estimulantes y ofertas de actividades en las que participar, pero también puede ir en contra de ella. Es un tiempo que queda en manos de la familia y de la autonomía de los sujetos, que es variable con la edad**.** Por eso es un tiempo de riesgo, de dependencia del capital cultural del hogar familiar, a la vez que lo es de posibilidades de individuación, como dijimos en otro momento, de expansión de la personalidad y para poder expresarse.

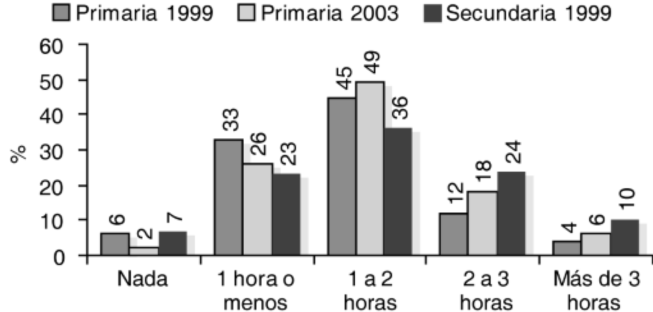
5.2. El peso del tiempo de los **deberes** [1]

Estamos ante una práctica tan extendida que ha sido incorporada con toda normalidad a la percepción que tenemos sobre lo que es la escolarización, En la última relación de indicadores sobre el sistema educativo español se dice que un 98% de los alumnos de Educación Primaria y un 93% de los de Educación Secundaria manifiestan que dedican algún tiempo diario a la realización de tareas escolares en casa. Hay diferencias entre los alumnos de las distintas etapas, según el género y en función del medio social y cultural en el que viven.

Según el *Resumen informativo*, núm. 10, publicado por el INCE en mayo de 2001 (“Actividades del alumno fuera del horario escolar 1.Trabajos escolares en casa”), en el que se recogen los resultados sobre los deberes para casa, el 16% de los alumnos, al finalizar la Educación Primaria, dedican dos horas diarias o más a la realización de trabajos escolares en casa; porcentaje que asciende al 34% en los de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Tanto en educación Primaria como en ESO, los porcentajes de alumnos que dicen dedicar más de una hora diaria al estudio en su hogar son más altos en el caso de alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios que aquéllos cuyos padres tienen niveles de estudios más bajos. Las chicas dedican más tiempo que los chicos y los que cursan estudios en centros privados más que los que asisten a centros públicos. Al pasar de Primaria a la ESO las diferencias debidas a la desigualdad de nivel de estudios de los padres se mantienen; las que hay entre ambos sexos aumentan y las que existen entre centros públicos y privados disminuyen. En el último informe disponible, los datos están variando en el sentido siguiente. Este tiempo para tareas en casa ha disminuido entre 1997 y 2000 en la ESO. Sin embargo en otro informe posterior se aprecia cómo entre 1999 y 2003 han aumentado en Primaria.

En el informe *Evaluación de la educación Primaria 2003* publicado por el INECSE (2005), se dice que el 26% del alumnado de 6.º curso dedica a los deberes una hora o menos al día, el 49% entre 1 y 2 horas, el 18% entre 2 y 3 y el 6% más de 3 horas. Sólo un 2% dice no hacer deberes en casa. El tiempo extraescolar no es sólo *post* jornada escolar, sino que es también tiempo *pre* escolar

[1] La RAE define la palabra *deber* como deuda, obligación y como “ejercicio que, como complemento de lo aprendido en clase, se encarga, para hacerlo fuera de ella, al alumno de los primeros grados de enseñanza”.



Fuente: Elaborado a partir de los datos extraídos de: INCE, (2001), *Actividades del alumno fuera del horario escolar 1.Trabajos escolares en casa.* Resumen informativo, núm. 10. MEC-INCE. y INECSE (2005), *Evaluación de la educación Primaria 2003*. Madrid. MEC.

Figura 5.1. *Porcentajes de alumnos y alumnas que dicen hacer "deberes".*

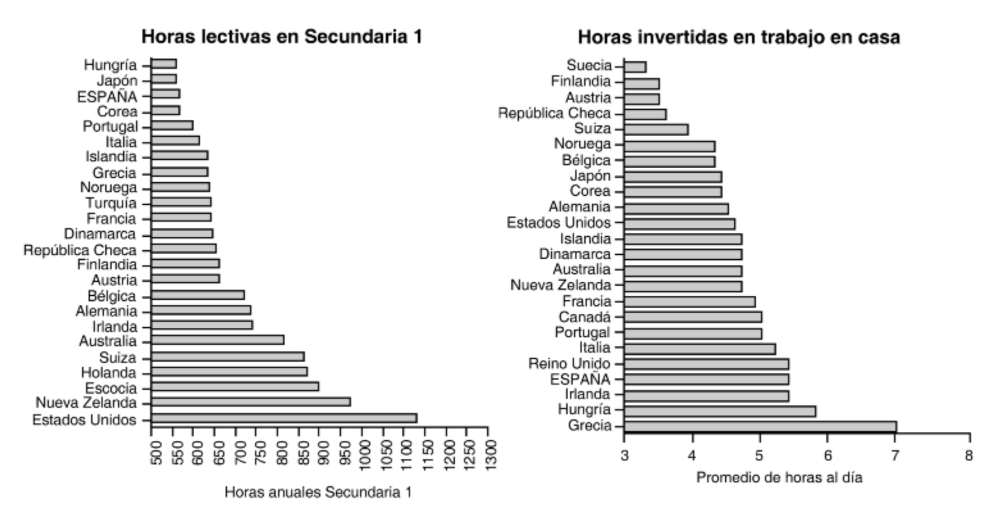
antes de asistir a los centros. Casi la mitad de los alumnos y alumnas que hemos consultado declaran dedicar algún tiempo para la preparación de sus clases, realizar ejercicios u otros trabajos para el instituto antes de salir de casa por la mañana. Una práctica que ocupa en torno a unos 30-35 minutos, siendo algo más frecuente en las chicas que en los chicos.

En opinión de los padres y madres a los que nosotros hemos encuestado, también hay una mayoría de ellos y ellas que estiman la duración predominante entre 1 y 2 horas, casi un 15% dice que sus hijos dedican más de 2 horas. En 4.º curso es ligeramente mayor, en la enseñanza pública no hay menos carga de trabajo para casa que en la privada, siendo superior en el caso de familias con más alto nivel de escolarización alcanzado.

% de estudiantes que declaran su dedicación a las tareas en casa, según la opinión de sus padres y madres	Nada	Menos de 1 hora	Entre 1 y 2 horas	Entre 2 y 3 horas	Entre 3 y 4 horas	Más de cuatro horas
2.º curso de ESO	25,9	8,8	44,3	10,4	3,2	0,7
4.º curso de ESO	28,0	11,0	36,7	12,4	4,3	1,7
Estudiantes en centros públicos	27,6	9,2	39,2	12,4	3,5	1,7
Estudiantes en centros privados	24,2	15,8	45,5	5,5	3,3	0,3
Padres con el nivel de Primaria o menos	31,5	9,0	48,3	12,6	3,0	1,1
Bachillerato	26,7	10,2	40,9	10,8	5,7	1,7
Universitarios	17,9	17,6	39,9	10,7	4,3	1,7
Horario de mañana y tarde	23,2	15,5	46,4	5,5	3,3	1,1
Únicamente de mañanas	27,0	8,4	40,3	11,7	4,3	1,3
Mañanas y algunas tardes	27,5	15,0	39,2	10,4	2,1	1,3
Total	**26,5**	**11,5**	**41,0**	**10,2**	**3,4**	**1,2**

Figura 5.2. *Horas de dedicación a los* deberes.

En un plano más amplio, el de la comparación entre sistemas educativos, la OCDE (en el Informe PISA) muestra la posición paradójica de España. Como puede observarse en los gráficos que siguen, en la enseñanza secundaria (a los 15 años), los estudiantes españoles son los que reciben menos horas lectivas mientras que son los que tienen más horas de trabajo en casa. Es una paradoja, no precisamente ventajosa para el alumnado.

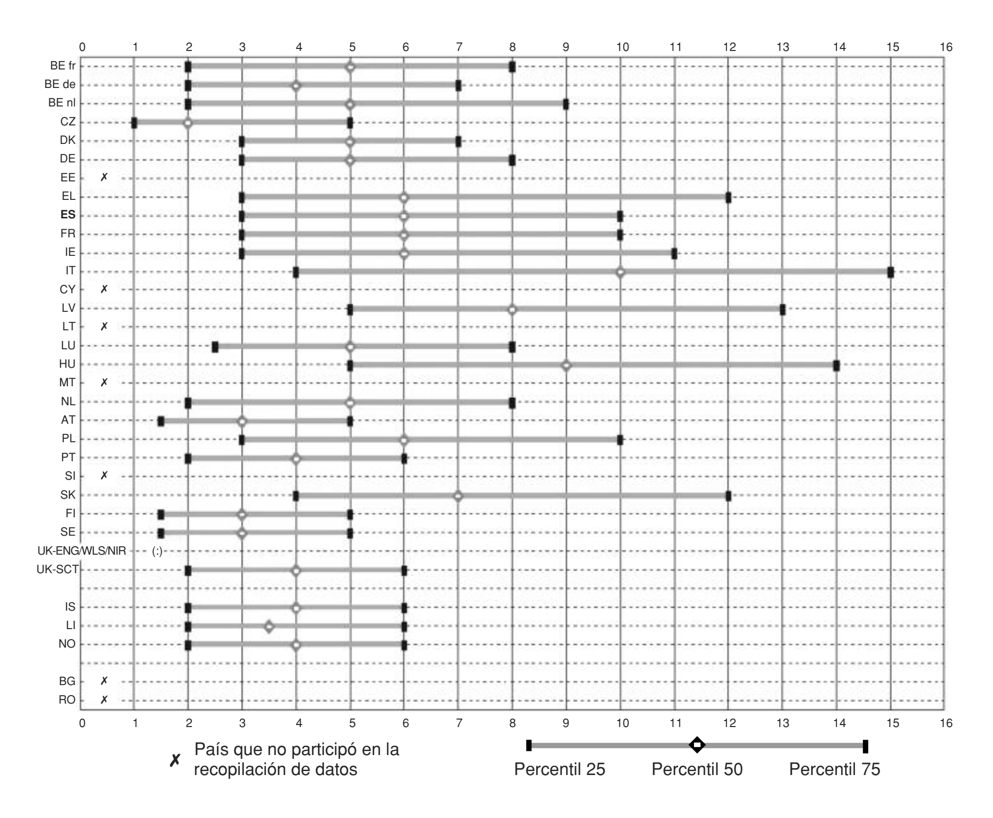


Fuente: Informes de la OCDE, *Education at a glance*, y *Knowledge and skils for life.*

Figuras 5.3. y 5.4. *Horas de aprender en clase y de "tareas para casa" en la ESO en países de la OCDE.*

Según los datos proporcionados por el Informe TIMSS (1995) acerca del promedio de horas que los alumnos de 13 años dedican al trabajo en casa, estos afirman que en más de 2/3 de los países la dedicación horaria para hacer los deberes de Matemáticas, Ciencias y otras materias, es de un promedio de 2 a 3 horas diarias. Los alumnos griegos, españoles, belgas, húngaros y portugueses son los que dedican más tiempo a estas tareas (3 o más horas al día). Los países que se sitúan a la cabeza en este aspecto, además de Grecia y España, son Bélgica y Portugal. En la mayoría de los países el tiempo que los alumnos destinan al estudio de Ciencias es algo inferior al que dedican a Matemáticas, desde 20 minutos en Dinamarca a 1 hora y 10 minutos en Grecia. Las Matemáticas es la asignatura más difícil de superar para la mayoría de los estudiantes.

A los 15 años, el promedio de tiempo que emplean los alumnos y alumnas en realizar los deberes y en estudiar en casa, según las conclusiones de la encuesta del Informe PISA 2003, varía mucho de un país a otro. Oscila entre menos de 4 horas semanales en la República Checa, Finlandia o Suecia y más de 10 horas en Italia. Por regla general, en los países nórdicos el número de horas empleado en estas tareas es inferior al promedio de la OCDE, mientras que en los países mediterráneos y en los de la Europa central y oriental es superior al promedio.



Cuadro de datos proporcionado por Eurydice: Comisión Europea, *Las cifras clave de la educación en Europa* 2005. Bruselas 2005.

Figura 5.5. *Distribución de los alumnos de 15 años de edad según el número de horas semanales que dicen emplear en hacer los trabajos escolares y estudiar en casa, en el conjunto de los sectores público y privado, 2002/03.*

5.3. Efectos de trabajar las exigencias académicas fuera para ser evaluado dentro

El punto de vista de que el tiempo *extra* está asociado a la mejora de los resultados es ampliamente compartido. Un buen número de investigaciones (COOPER, VALENTINE, NYE y LINDSAY, 1999) han puesto de manifiesto que los alumnos y alumnas con alto nivel de resultados se caracterizan, entre otras cosas, por asistir voluntariamente a actividades de aprendizaje fuera del horario escolar en casa, así como otros dirigidos a mejorar las habilidades de comunicación, resolución de problemas, etc. La realización de actividades extraescolares en general está relacionada con un mejor rendimiento escolar, lo cual es apreciado por sí mismo como positivo. Éste es un hecho constatado por la investigación educativa, controlando el efecto de otras variables. Pero la actividad extraescolar ocupada por el trabajo en casa plantea interrogantes.

El tiempo para-escolar suele ser apreciado como un refuerzo positivo obligado por la acción de las instituciones y de los profesores, valor que debe ser matizado por algunas reservas. Puede ser un tiempo prometedor, simplemente un añadido, una oportunidad perdida o, simplemente, negativo ¿De qué depende el que el desbordamiento del tiempo estrictamente escolar fuera de las aulas sea una ayuda o un obstáculo, una ampliación de oportunidades o una limitación?

Consideramos que deben tenerse en cuenta cuatro factores:

a) Las condiciones de cada sujeto (capacidades intelectuales, resultados académicos previos...) o de alguna condición compartida con otros (género, clase social, repetidores de curso...) que pudiera ser discriminatoria. Este tiempo de "deberes escolares" puede forzar los límites de resistencia y de fatiga perjudicando la salud, dificultar el juego en los más pequeños, impedir que se establezcan otras relaciones sociales, etc.

b) Que lo que la escuela ordene hacer fuera de "su tiempo" sea más o menos valioso que lo que viene haciendo cada uno en ese tiempo invadido, tal como está ocupado ahora. Es preferible, por ejemplo, que se hagan tareas escolares de refuerzo del lenguaje a ser espectadores pasivos de la televisión. En cambio, si el tiempo extraescolar está ocupado en tareas o deberes rutinarios en casa, que impidan, por ejemplo, practicar la conversación en idiomas extranjeros, la invasión escolar del tiempo extraescolar puede calificarse de negativa. De ahí la importancia, como venimos insistiendo, de evaluar la "calidad" de la actividad que ocupa el tiempo.

c) La medida en que ese tiempo añadido —siguiendo su propia rutina— dificulte o anule la posibilidad de mejorar la calidad de lo que se hace en el estricto tiempo escolar. Si bien es un tiempo en el que pueden desarrollarse procesos de aprendizaje, de adquisiciones y de refuerzo, o de realización de actividades complementarias menos estructuradas (lecturas, por ejemplo), también puede ser una simple prolongación de tareas sin sentido ni interés.

d) Importa saber si este tiempo es una prescripción obligatoria para todos —reconociéndose así la insuficiencia del tiempo académico establecido para desarrollar el currículum—, o es una imposición para los "lentos" o "distraídos" que no finalizan el trabajo de clase que otros sí concluyen. En este caso estaríamos ante una forma injusta de gestionar el tiempo.

En un plano más amplio, el de la comparación entre sistemas educativos, la OCDE (en el Informe PISA, 2003) concluye: Aunque existen múltiples relaciones entre diferentes variables, los resultados, la correlación entre el tiempo del trabajo en casa y las puntuaciones en Lectura, Matemáticas y Ciencias tiende a ser significativamente positiva. El índice que expresa esa dedicación en el hogar explica entre un 7% y un 15% de la varianza* en algunos países, entre ellos España. El peso del tiempo del trabajo en casa en los resultados escolares tiende a ser más fuerte en los países en los que ese tiempo es más largo. Indudablemente, las diferencias en este indicador son debidas, al menos parcialmente, al grado en el que el ambiente familiar pueda prestar ayuda al alumno.

* La varianza es una medida de dispersión que mide lo que separa a los datos de la media. *(N. del E.)*

La relación entre el tiempo de deberes ejecutados en casa y los resultados escolares es compleja; no es lineal, sino curvilínea, como puede verse en el gráfico de la Figura 5.6.

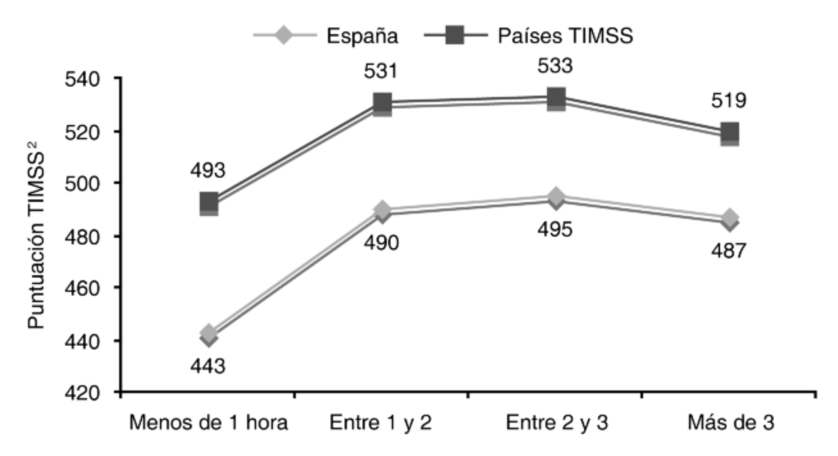


Figura 5.6. *La compleja relación entre el tiempo para deberes y los resultados alcanzados.*

El informe *Evaluación de la Educación Primaria 2003* (INECSE, 2005), relata que cuantas más horas dedica el alumnado de 6.º curso a hacer deberes en casa, el rendimiento académico es mejor. Sin embargo, éste empieza a descender cuando ocupa más de tres horas. En muchos otros países ocurre lo mismo; es decir, que el rendimiento más alto se corresponde con una moderada dedicación diaria a la realización de deberes (de 1 a 3 horas). La misma tendencia se pone de manifiesto cruzando ese tiempo y los resultados de Matemáticas con alumnos y alumnas de 14 años. Está claro, pues, que aumentando el tiempo de los deberes ilimitadamente, refiriéndose al sistema en su conjunto, no mejoran indefectiblemente los resultados.

Lógicamente, no podía, ser de otra forma. Las actividades que solemos denominar *extraescolares,* por su ubicación espacial y por la franja del día que ocupan, son actividades *externas* a los centros (es cierto que se desarrollan en unos espacios fuera de los escolares). Son *extra* en el sentido de ser añadidas o prolongación de la actividad escolar y, como tales, responden adecuadamente a los requerimientos de las tareas en clase, añadiendo tiempo extraescolar a éstas y mejorando los resultados de las evaluaciones.

Este modelo de trabajar en la enseñanza, dando por supuesto el que desde los centros educativos se derive trabajo a casa, está asumido como algo normal; las propias familias lo aceptan y lo apoyan. Esto lo suelen hacer más cuanto más valoran lo que significa el éxito escolar. Cuando se les pregunta a los padres y madres qué actividades deberían tener más presencia en la vida de sus hijos e

[2] TIMSS *(Trends in International Mathematics and Science Study)* son informes periódicos de un proyecto de evaluación por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) que comenzaron a publicarse en 1995.

hijas y cuales deberían disminuir, el 51% dice que la situación tal como ahora está es adecuada, pero un tercio, aproximadamente (el 35%), cree que las tareas para casa deberían aumentarse.

Es decir, las familias aceptan mayoritariamente (86%) como normal y bueno el modelo. Esta línea pedagógica que distribuye el tiempo para el dominio del currículum entre los ámbitos escolar y familiar recibe tantas más adhesiones por parte de los padres y madres, cuanto más bajo es su nivel educativo. Esta pedagogía visible, como diría Basil BERNSTEIN, es más atractiva para quienes más esperanza tienen en la "eficacia" de la educación. En la Figura 5.7. se aprecia la desigual valoración que hacen los padres de la conveniencia de incrementar el estudio fuera de clase y los deberes en casa según los niveles educativos alcanzados por padres y madres (no hay diferencias entre estos dos).

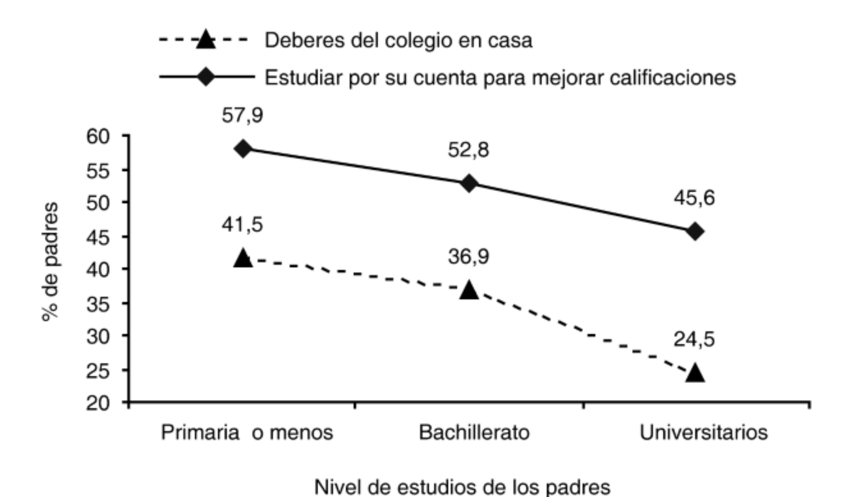


Figura 5.7. *Porcentaje de padres y madres que aceptan el trabajo fuera de los centros y la utilidad que le reconocen según el nivel de estudios de los padres.*

Los hijos tienen asumida la idea de que este aspecto es importante, aunque los alumnos y alumnas no se sienten muy controlados para realizar los deberes, de lo que cabe deducir que de desigual forma y con distinta intensidad los padres y madres presionan y vigilan a sus hijos para que hagan los deberes.

Este modelo de ordenación y gestión del tiempo de aprender no sólo implica la pérdida de control de los profesores sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes cuando trabajan en casa solos, sino que les impide imaginar qué es posible hacer en el tiempo extraescolar. Es decir, se trata de un modelo que se devora a sí mismo y que exige del alumno una dedicación que el profesorado se limita a prescribir, comenzando su desarrollo en el aula; espacio-tiempo en el que puede observar cómo se desenvuelve la actividad, asesorar y corregir a quienes están aprendiendo, volver atrás para aclarar dudas o cubrir lagunas, pudiendo diferenciar sus intervenciones a la medida de las necesidades del alumno. El trabajo para casa sólo podemos regularlo en lo que se refiere a prescribir más o menos *materia* y decidiendo qué tarea se hará. El desarrollo de la actividad se vuelve invisible.

Al no poder controlar su desarrollo, el tiempo extraescolar, presionado por un currículum inabarcable, tampoco será suficiente para cumplimentar los requerimientos de la sobrecarga de contenidos.

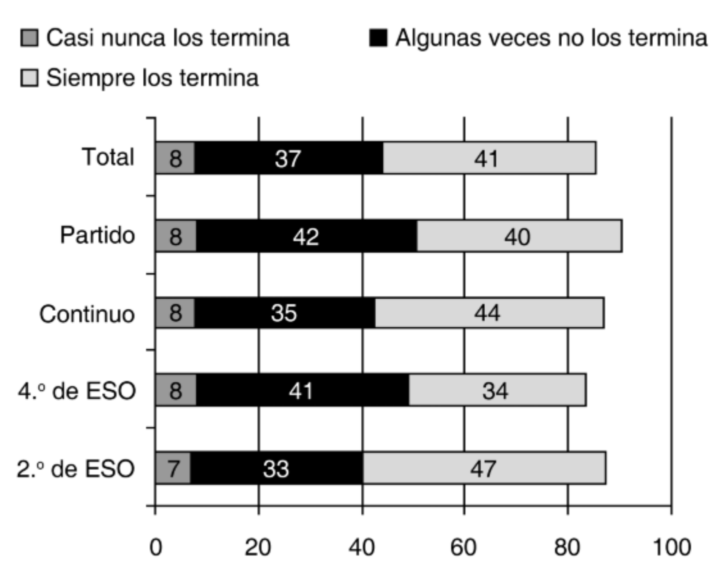


Figura 5.8. *Porcentaje de estudiantes que terminan los deberes en casa, según el tipo de horario y en dos momentos de la escolaridad.*

Los deberes para casa los acaban siempre y por completo menos de la mitad de los alumnos y alumnas (41%). El 8% dice que nunca puede terminarlos y el 36% manifiesta que eso le ocurre algunas veces. Esa situación varía muy poco entre chicos y chicas y entre la enseñanza pública y privada. Las diferencias sí son significativas según el nivel educativo y según el modelo de horario que tiene el centro. Los y las estudiantes de 2.º de ESO cumplimentan los deberes en mayor medida que los de 4.º, lo que significa que se genera una brecha del "incumplimiento" de las exigencias cada vez mayor, o bien se produce una creciente desafección del alumnado hacia un trabajo que siempre es insuficiente.

En otro lugar (GIMENO, 1996) mostramos cómo la transición de Primaria a Secundaria se significaba por un aumento de la presión académica. Reproducimos algunos párrafos que allí figuran.

GIMENO, J. (1996), *La transición a la educación secundaria.*

"El cambio más decisivo que, desde el punto de vista pedagógico seguramente que tiene lugar en el paso de la enseñanza primaria al bachillerato, no se caracteriza tanto por ser un cambio de culturas o de estilos de educación rellenos de actividades didácticas diferentes, sino por provocar la alteración de las coordenadas de trabajo: a) existencia de un incremento en el tiempo libre no sometido a horario escolar y vigilancia directa de la institución, b) la necesidad de una mayor autorregulación de los

estudiantes ante la menor dependencia de la orientación directa de los profesores, y c) el aumento de la “presión académica” del trabajo extraescolar que coloniza la disponibilidad del tiempo liberado.

El cambio al ingresar en bachillerato supone, en términos generales, una ganancia de tiempo libre que los estudiantes podrán distribuir a voluntad. Así lo reconoce, de hecho, un importante número de ellos (43%). Esos espacios vitales liberados representan diferentes oportunidades para los estudiantes, que pueden ser aprovechadas de acuerdo con patrones peculiares en cada uno de ellos, condicionados por los hábitos de trabajo adquiridos, por sus motivaciones e intereses y por la capacidad de autorregulación conquistada, o bien por la presión familiar vigilante. Al relleno de ese tiempo acudirá la “presión académica”, cuyo peso puede ser tan intenso que supere las posibilidades de la mayor disponibilidad material facilitada por la liberación del horario. Entre la cuarta parte y un tercio de los estudiantes declara sentirse agobiado por el trabajo cuando ha transcurrido el primer trimestre en la nueva etapa.

La capacidad de autorregulación será un factor decisivo para adaptarse y tener éxito en la nueva situación, porque ahora los profesores estarán seguramente menos pendientes de los estudiantes. Aquéllos, posiblemente, pueden sustituir la dirección del estudio en las aulas por un mayor control de las tareas a través del incremento del trabajo extramuros a la institución y gracias a la presión de las evaluaciones. Así, por ejemplo, mientras que la mitad de los alumnos, tras la transición, se sienten menos orientados respecto de lo que tienen que estudiar que cuando estaban en primaria, sólo para una cuarta parte mejora la situación en este aspecto. No sólo se sienten menos orientados tras el cambio, sino que dicen tener menos confianza para consultar las dudas que tienen. Mientras que un 62% declara que tenía más confianza para acercarse a pedir aclaraciones a los profesores cuando estaba en primaria, sólo un 8% dice que el cambio ha sido favorable al entrar en el nuevo nivel; un resultado que puede estar condicionado por el hecho de que el curso académico no está muy avanzado, aunque no deja de ser sintomático de la sensación de “abandono” que detectan los alumnos con el paso al nuevo centro. En otro momento vimos también cómo los estudiantes recurren más al apoyo de clases particulares en bachillerato que en la enseñanza primaria para compensar la falta de dirección y el incremento de tareas delegadas a su autodirección. La percepción de desorientación y el sentimiento de tener menos confianza para aclarar dudas es significativamente más alta en los centros públicos que en los privados.

El aumento de la presión académica tiene un poder transformador que no puede pasarse por alto, por las consecuencias que se derivan de ese hecho. La práctica de ir “desalojando” fases muy importantes de los procesos de aprendizaje a los espacios-tiempos extraescolares es una de las referencias que sirven para analizar la evolución de los métodos pedagógicos y de los comportamientos institucionales. La causa primera de que eso ocurra la tiene la presión que va provocando el abigarramiento de contenidos en el currículum, a medida que se asciende por el proceso de la escolarización. El tiempo escolar, las condiciones reinantes en las aulas, las posibilidades de los profesores, no permiten abordar todo lo que se exige o se cree que debe ser exigido, pues los límites no son fronteras claras señaladas por las prescripciones obligatorias para los docentes [...]

Ante el incremento de esa presión, el comportamiento institucional lo que hace es derivarla hacia fuera, en vez de transformar internamente el currículum y las prácticas pedagógicas. Una respuesta que puede hacer del tiempo y de la actividad estrictamente escolares cobijos para la gestión de las tareas (planificar, determinar y controlar el contenido de estudio), mientras que el aprendizaje se relega fuera del aula,

dificultando la discusión, el intercambio y la aclaración de dudas. Desde el punto de vista estrictamente didáctico, el proceso de enseñanza-aprendizaje quizá comience en las aulas, pero es seguro que sale de ellas para volver a ser controlado en su seno. Un mecanismo que ni siquiera se justificará en nombre de las bondades educativas del "estudio autónomo e independiente", planificándolo como tal, sino que se presenta y se adopta como una fatalidad imparable: el estudiante tendrá que vérselas por sí solo. Y es posible que esta responsabilidad se delegue cada vez con más intensidad y más temprano. El *tiempo escolar*, su contenido y duración, pasa a formar parte de un ciclo más amplio de dedicación al estudio del que aquél sólo es una parte. La escolaridad se prolonga así en la extra-escolaridad, y el aprendizaje en las aulas en el extraescolar. La vida privada queda cada vez más colonizada por la vida académica, al tiempo que, paradójicamente, los adolescentes aspiran y se sienten más independientes [...]

La intensificación del trabajo demanda el sometimiento a un reto que no todos los estudiantes pueden o están dispuestos a cumplir, además de que unos pueden tener más ayudas o facilidades que otros para llevarlo a cabo con éxito. No olvidemos que la educación escolarizada cumple muchas finalidades porque tiene asegurado el control y la influencias en los estudiantes en unos espacios y en unos tiempos delimitados por el calendario y por la jornada escolares. Fuera de ese control directo tiene que contar con el apoyo del control de los padres, dar por supuesta la autodirección del estudiante maduro y previsor, y confiar en que la "rentabilidad" de ese trabajo, a efectos de su valoración positiva, sea entendida por los alumnos. Son condicionamientos que los centros pueden estimular indirectamente pero no asegurar por sí solos.

Este es el significado de la advertencia sobre las consecuencias de que el trabajo académico se vaya desplazando muy tempranamente a ambientes extraescolares. Supone "ceder" fuerza socializadora de la institución a otros ámbitos, a otras fuerzas que pueden apoyar las finalidades del currículum o ser competidoras con éste. En cualquier caso, resultará diferenciador de oportunidades porque no todos los estudiantes cuentan con la guía-control familiar o con el mismo grado de madurez para regular su vida. Paradójicamente, incrementando el énfasis por las tareas académicas, los métodos que desplazan trabajo al medio extraescolar pierden el control directo sobre el proceso de la actividad pedagógica. Lo compensarán con la presión de la evaluación del cumplimiento de las tareas asignadas. Como sabemos, un tiempo importante de la enseñanza y de los profesores se invierte en comprobar esos trabajos diferidos a extramuros de la institución escolar...

La situación empeora de forma evidente cuando se ha transitado al bachillerato: ahora los estudiantes, a pesar de que es una muestra de alumnos más seleccionada, desde el punto de vista académico y cultural, que la de los estudiantes de primaria, dicen que tienen más dificultades para satisfacer las demandas extraescolares de la institución. Las dificultades para cumplir con lo establecido son algo mayores para las chicas, quizá porque alternan en casa esas tareas con otras dedicaciones familiares en mayor medida que los varones.

La categoría del "buen alumno" se va configurando de esta forma por criterios y condiciones que van más allá del medio escolar y del ejercicio de las cualidades personales. Accedemos de este modo a concepciones más sutiles del concepto de calidad de la enseñanza.

Los estudiantes que tienen horario de jornada partida, es decir, que están mañana y tarde en el colegio, sabemos que terminan más tarde el horario ocupado para dedicarse a lo que ellos quieran. En lo que se refiere a las tareas para casa, la no conclusión de los deberes se produce en un mayor número de casos

en los estudiantes que tienen horario de mañana y tarde que los que tienen horario continuado; una condición que otorga más atractivo a este segundo modelo horario que al primero.

Un hábito, no desaparecido del todo, viene a complicar la situación. En algunos casos ese tiempo extra-escolar es ocupado por tareas-castigo [3].

5.4. Una condición derivada del modelo educativo que no se discute

> "Alcanzar alguno a ser eminente en letras le cuesta tiempo, vigilias, hambre, desnudez, vaguidos de cabeza, indigestiones de estómago y otras cosas a éstas adherentes, que en parte ya las tengo referidas; mas llegar uno por sus términos a ser buen soldado le cuesta todo lo que a el estudiante, en tanto mayor grado, que no tiene comparación, porque a cada paso está a pique de perder la vida".
>
> (*Cuarta parte del ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha.* Cap. XXXVIII. Que trata del curioso discurso que hizo don Quijote de las armas y las letras).

> "... y será bien dar tiempo al tiempo, que no se ganó Zamora en un hora".
>
> (Cap. LXXXI.)

También en educación hay que darle tiempo al tiempo porque cada actividad que emprendemos, cualquier objetivo que pensemos conquistar, llevan su tiempo.

Sumergidos en el sistema educativo, es frecuente tener la sensación de que nos falta tiempo, algo que se repite en varias situaciones. En un primer plano, se aprecia una sobrecarga de asignaturas y contenidos prescritos dentro de la escolaridad o en cada ciclo anual. Una carga que o bien no es respetada, o si se quiere cumplir lleva a una "poda" en el desarrollo de los contenidos que empobrece su aprendizaje y ofrece materiales poco sustantivos a quienes han de aprenderlos. ¿Qué se debe acomodar a qué? ¿Los contenidos al calendario, al tiempo físico de la escolaridad o de un tramo de la misma, o prevemos tener el tiempo que necesitan las exigencias del currículum previsto? Estirar mucho el tiempo físico no parece una opción realista. Suele ganar la primera posibilidad, recortar contenidos.

En un segundo plano, ocurre que en el desarrollo de la práctica, las tareas de enseñanza y las actividades de aprendizaje por parte de los estudiantes son acciones que necesitan su tiempo para realizarse o desplegarse normalmente. La explicación de un concepto (tarea de enseñanza) o se hace en el tiempo preciso o queda sin concluir y mal explicado. El dibujar el mapa de la pobreza en el mundo (actividad de aprendizaje) o se hace en un tiempo suficiente o será una actividad mal concluida o, simplemente, sin terminar.

En un tercer plano, ahora el del sujeto que aprende, se nos plantea la duda de si cada estudiante dispone del tiempo suficiente para desarrollar los procesos

[3] Recuerdo haber tenido una profesora que ante nuestras murmuraciones por la extensión del contenido que ordenaba estudiar para su próxima clase, reaccionaba ampliándolo. Mecanismo punitivo que repetía tantas veces como fuera preciso hasta que fuese acatada la tarea encomendada sin réplica alguna.

para adquirir lo sustancial del contenido que se le propone y, más aún, si puede desarrollar procesos creativos, manifestar la expresión personal, etc. La evidencia de que eso no ocurre con frecuencia está al alcance de todos. No damos el tiempo que requiere el currículum, la enseñanza o el aprendizaje; un déficit que se traduce en pérdida de calidad.

CARROLL (1963) propuso un modelo para explicar el aprendizaje escolar en términos de la acomodación de los tiempos reales a los necesarios. Postulaba que el grado y la calidad de aprendizaje se define por el tiempo (Te) que realmente se dedica a la enseñanza o al estudio para aprender dividido por el tiempo (Tn) que verdaderamente es necesario para hacerlo con una unidad X de aprendizaje. Podríamos nosotros entonces definir que el coeficiente de aprendizaje de un contenido X es la relación entre el tiempo que realmente se dedica al aprendizaje de ese contenido y el tiempo necesario para adquirir dicho aprendizaje, es decir: Aprendizaje de **X = Tex/Tnx**. Si el **Te** dedicado a **X** es menor que **Tn,** entonces se producirá un déficit del aprendizaje o un aprendizaje deficiente de **X**. Si se decide aumentar **X** (más materia) sin corregir ese desequilibrio, entonces el deterioro aumenta también. La fórmula se hace cada vez más compleja por la variabilidad de los tres elementos de la ecuación. El tiempo necesario (**Tn**) depende por un lado de la extensión, selección y presentación del contenido **(X)** y de las condiciones del sujeto; por otro, de la idoneidad y calidad del proceso de enseñanza, forma de afrontar el contenido, o como se quiera llamar, que llenan el tiempo **Te**. Obviamente, todo eso no ocurre al margen de otros muchos factores, aunque nos sirve para llamar la atención sobre un problema que tiene que ver con el significado más genuino de la calidad de la educación, que es la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El desbordamiento del contenido exigido a los estudiantes sin permitir que el tiempo necesario de aprendizaje encuentre su medida o la mala gestión del tiempo disponible, provocan el que se acentúe el desequilibrio **Te⬆←Tn**. Un desajuste que no es fácil de cuantificar, pero puede adivinarse en hechos como la rapidez con la que se olvida lo aprendido, etc. El efecto de la presión se traduce en una “compresión” de los contenidos que nunca pueden desplegarse para ser vistos con detenimiento. Nos falta tiempo. O lo ampliamos, o revisamos cómo gestionamos el que tenemos, o abarcamos menos. Y lo más decisivo es que todos estos desajustes y remedios tienen que pensarse y desarrollarse para cada sujeto, algo que se contrapone a la dinámica existente en la regulación del tiempo escolar que es uniforme para todos. Aumentarlo no es fácil, es costoso y no da garantías de eficacia alguna, como sabemos. En definitiva hay que revisar **X** y **Te.**

Las consideraciones desarrolladas a partir de la aparentemente sencilla fórmula de CARROLL, nos pueden ayudar a entender mejor el tema de los *deberes para casa* que ahora nos ocupa. El trabajo escolar en casa es, a veces, consecuencia de la inadecuación —buscada o involuntaria— entre el tiempo disponible regulado para el desarrollo del currículum y el tiempo requerido por el aprendizaje de esos contenidos, de acuerdo con el tipo y nivel de exigencia requerido por las tareas académicas y el estándar puesto por la evaluación formal o informal a la que queda sometido el trabajo de los y las estudiantes.

Esta inadecuación tiende a resolverse de dos formas: bien acelerando el ritmo de la enseñanza (lo cual va en detrimento de la calidad, por efecto de la *compresión*), bien derivando trabajo escolar a otros tiempos fuera de los centros. La

primera solución provoca el efecto de *compresión de los contenidos* que puede dar lugar a aprendizajes más superficiales y carentes de significado, y también a que un número mayor de estudiantes quede rezagado en el seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se siguen en las aulas. La segunda medida revierte en que el alumno queda a merced de sus propios recursos y de los que pueda obtener en su medio, especialmente sus familiares, siendo quizá los estudiantes con déficit o con problemas los que con más probabilidad deberán solventar fuera de las aulas las exigencias que no pudieron satisfacer dentro de las mismas.

Cuando a los alumnos y alumnas se les preguntó si a veces les ocurre que los profesores van *explicando muy deprisa*, *pasan muy rápidamente de unos temas a otros* o *se tratan demasiados temas* sin dar suficiente tiempo para enterarse y comprender bien, sólo un 26% dice que no les ocurre nada de eso. No hay diferencias significativas entre la enseñanza pública y la privada. Siendo digno de destacar que tampoco las hay entre las distintas modalidades de horarios. Una pequeña diferencia se aprecia entre los estudiantes de 2.º de ESO (29%) y los de 4.º (22%). Pero, al ver las materias por separado, se aprecian incrementos importantes de sujetos de 2.º a 4.º en las citaciones referidas a las Matemáticas, por ejemplo.

Las materias o asignaturas presionan en este sentido con fuerza desigual. Como puede suponerse, las materias que componen el núcleo fuerte del currículum son las que con más probabilidad “aceleran” su tiempo, encabezadas por las Matemáticas y seguidas del Castellano, la Física, las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales, la Historia...

¿Qué ocurre en estos casos, en los que durante las horas de clase no da tiempo para estudiar, resolver los problemas, hacer los ejercicios o terminar cualquier otro tipo de tarea académica?

La respuesta práctica parece clara: diferir el trabajo como deberes para el espacio y tiempo no escolares, los cuales quedan colonizados por un modelo de gestión del tiempo escolar que tenderá, con toda la naturalidad, a hacernos presuponer que tal esquema de organización del tiempo es *lo normal.* Que este tiempo periescolar tiene efectos sobre el tiempo de aprendizaje escolar es obvio, sobre todo en sus resultados (calificaciones), puesto que de un mandato u obligación escolar se trata, cuya realización será controlada y evaluada por lo general desde las aulas, como si fuese un tramo más del tiempo de la escolaridad. Un 77% de los y las estudiantes declara que ésa es la respuesta dominante, mientras que otras prácticas, como las de continuar el trabajo quedándose en el centro y la de proseguir al día siguiente se mencionan mucho menos. Éste es un modelo didáctico y organizativo que parece ser universal, en tanto que afecta a toda la escolaridad, y se muestra por igual en la enseñanza del sistema público y privado.

Las consecuencias de esta forma de operar cobran más importancia si se tiene en cuenta que el trabajo no acabado se centra en las materias denominadas llave del sistema, en las que al estudiante se le deja sin la ayuda al aprendizaje; precisamente, a quienes más lo necesitarían. “Acabar la tarea a tiempo” se convierte en norma para calibrar el rendimiento escolar y para construir al “buen alumno”. No se discute sobre la norma de un currículum cuyo desarrollo obliga a desplazar las tareas académicas fuera del espacio-tiempo escolar, ni se cuestio-

na la calidad de los aprendizajes que tienen lugar fuera del tiempo escolar, ni tampoco sus efectos en la desigualdad de oportunidades que se provoca.

Como lo que se difiere al tiempo del trabajo académico en casa es una prolongación del trabajo iniciado en el centro educativo, el tiempo post-escolar será colonizado por la misma cultura, por la misma pedagogía, por idénticas rutinas, propiciando el desarrollo en el ambiente familiar las mismas actitudes hacia el conocimiento que las que tiene el sistema, etc. Eso es lo que ocurre cuando el alumno le pide a alguno de sus familiares aquello de *pregúntame la lección.* Es el caso también de irse de vacaciones con los cuadernos de trabajo editados a esos efectos y que, una vez han pasado aquéllas no pueden comprarse en ningún lado. Los padres y madres más colaboradores tomarán el papel de los docentes, sin que el tiempo extraescolar sirva para otra cosa que para redoblar el tipo de esfuerzo practicado en las aulas.

El alumnado asume con toda la naturalidad este modelo educativo. Consideran, sobre todo, que sus padres aprecian que los deberes son muy necesarios, que sirven para mejorar las calificaciones, que haciéndolos se evitan castigos y que impiden disponer de tiempo libre; pero resaltan, asimismo, que no se sienten a gusto realizándolos. Suelen hacerse más en solitario, pocas veces con otros amigos.

¿Es en este marco en el que los centros educativos piensan y quieren que colaboren las familias? ¿Para que controlen, en la parte del cometido que el centro desplaza al exterior?

Únicamente quienes comprendan que en las escuelas no se contempla toda la cultura, la variedad de sus componentes, especialidades y manifestaciones, buscará otras alternativas para el *tiempo después de la escuela.* ¿Conviene esa continuación del tiempo escolar por el tiempo post-escolar? Depende. Puede pensarse en completar las posibilidades entre ambos. Se puede, incluso, tratar de que la colonización funcione al contrario; en cuyo caso también hay que preguntarse por esa conveniencia.

5.5. *¿Qué ocupa este tiempo extraescolar, aunque académico?*

El tiempo de la vida activa del menor en nuestra sociedad es un tiempo ocupado por las consecuencias del hecho de estar escolarizados; circunstancia que afecta también una vez se está fuera del horario escolar. Esa extensión del papel de la institución, como sabemos, puede reforzar la acción del tiempo de la escolaridad, protege a los menores cuando existe la imposibilidad de hacerlo los padres y las madres, si bien, en contrapartida, dificulta el descanso reparador cuando sea necesario y el poder desarrollar actividades que puedan compensar déficit culturales del currículum escolar.

Hemos podido comprobar ese hecho al preguntar a los alumnos y alumnas acerca de qué suelen hacer desde que salen de los centros hasta que quedan libres para hacer lo que ellos y ellas quisieran. Una mayoría declara que todos los días laborables o algunos de ellos a la semana, se dedican a hacer los ejercicios y trabajos que mandan para casa (97%), a estudiar y repasar para ir preparando los exámenes con tiempo (94%), a la lectura de libros que mandan o recomien-

dan en clase (91%), a realizar trabajos con el ordenador o buscar informaciones en Internet (78%). Son mencionadas con frecuencia media actividades como ir a bibliotecas para consultar libros, enciclopedias (44%), asistir a clases de idiomas, fuera o en casa (40%), Acudir a clases particulares de apoyo para ayudar en los deberes y a recuperar (39%). Las menos mencionadas fueron las actividades de asistir a clases de música (canto, instrumentos, etc.) (27%) y a clases de pintura, escultura, ballet... (21%). Una mayoría (el 83%) dice implicarse en tareas de la casa: limpieza, etc.

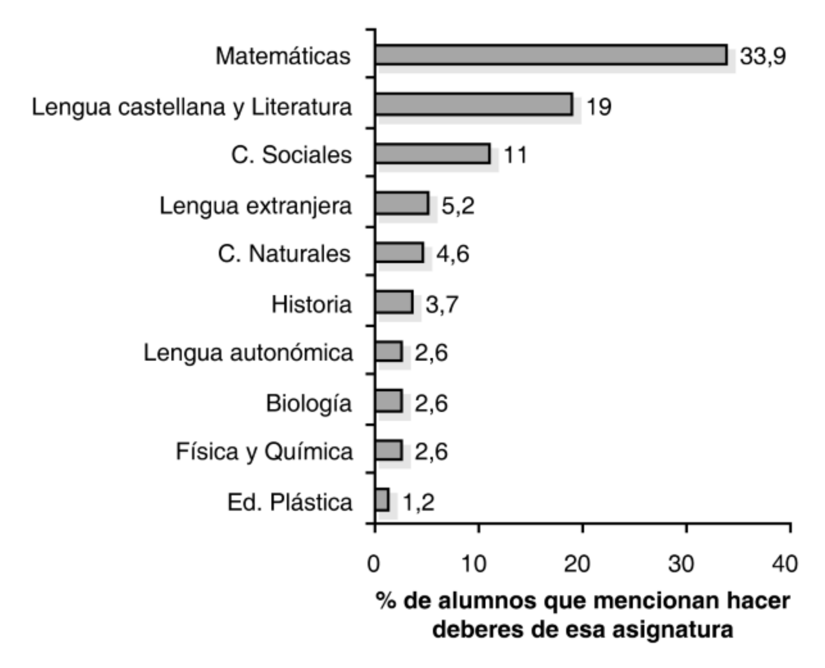


Figura 5.9. *Asignaturas que más ocupan el trabajo diferido al hogar. % de sujetos que las mencionan.*

Esta preeminencia de las Matemáticas en los deberes escolares es un rasgo generalizado. Según el informe TIMSS, excepto en Irlanda, los alumnos dedican a Matemáticas y Ciencias más de la mitad del tiempo de estudio y realización de tareas en casa; más que a todo el resto de las materias escolares juntas.

¿En qué consisten los deberes que el profesorado deriva hacia casa para valorar la calidad de ese tiempo? En la respuesta de los alumnos y alumnas acerca de qué tipo de tareas o deberes suelen realizar después de salir del instituto y con qué frecuencia los hacen, puede apreciarse (ver la Figura 5.10.) que las actividades más frecuentes son las de "preparar exámenes cercanos", "terminar el trabajo de las clases del día", "hacer ejercicios y problemas", "lecturas obligatorias" y "estudiar lo que van a preguntar al día o días siguientes".

Las menos frecuentes en el tiempo extraescolar son las actividades donde se podrían plantear situaciones de aprendizaje más estimulantes, algunas de

¿Qué es lo que hacen exactamente cuando realizan los deberes en casa?	Frecuencia en la realización de actividades. Escala 5 (muy frecuente) a 1 (poco frecuente)	Orden de actividades según sean más o menos frecuentes. C. Públicos	Orden de actividades según sean más o menos frecuentes. C. Privados
14. Preparar exámenes cercanos.	3,52	1	1
13. Terminar el trabajo de las clases del día.	3,51	3	2
12. Hacer ejercicios y problemas.	3,48	2	3
11. Lecturas obligatorias.	3,41	4	4
10. Estudiar lo que van a preguntar al día o días siguientes.	3,03	5	5
9. Realizar trabajos escritos.	2,91	6	7
8. Buscar informaciones en Internet.	2,83	8	6
7. Pasar apuntes a limpio.	2,67	7	9
6. Lecturas libres.	2,6	9	8
5. Buscar informaciones en libros o enciclopedias.	2,5	10	10
4. Dibujar e ilustrar.	2,35	11	11
3. Desarrollar reflexiones personales para poner por escrito.	2,06	12	12
2. Hacer experimentos u observaciones.	1,82	13	13
1. Hacer entrevistas o consultar con personas.	1,71	14	14

Figura 5.10.

ellas difíciles de desarrollar en las aulas, que se pueden hacer individualmente o en grupo: "hacer entrevistas o consultar con personas", "hacer experimentos u observaciones", "desarrollar reflexiones personales para poner por escrito", "dibujar e ilustrar" y "buscar informaciones en libros o enciclopedias". Con frecuencias intermedias, aunque bajas, encontramos actividades como "buscar informaciones en Internet", "leer libros recomendados en clase" (lo cual está lejos de ser una práctica cotidiana), "realizar trabajos con el ordenador", "ir a bibliotecas para consultar libros, enciclopedias...", "asistir a clases de idiomas (fuera o en casa)", "recibir clases particulares de apoyo para que le ayuden con los deberes y a recuperar" o que les "den clases particulares profesores y profesoras".

El modelo se muestra claro y uniforme; no hay diferencias significativas entre las respuestas que dan los estudiantes en los centros públicos y los privado. Muchos padres y madres lo consideran, como hemos dicho con anterioridad, un rasgo positivo de la enseñanza de calidad. La mitad de la muestra estima que en el estado actual, la práctica de los *deberes del colegio en casa* es adecuada. En la otra mitad predominan los que creen que deberían aumentarse todavía más. La idea de que sus hijos deben estudiar más por su cuenta para mejorar calificaciones es sostenida, igualmente, por un 50% de las familias. La otra mitad est de acuerdo mayoritariamente con la situación actual.

En una ocasión anterior, al analizar las transición de la enseñanza Primaria a la Secundaria (GIMENO, 1996), obtuvimos resultados parecidos acerca del contenido de los deberes.

"Las tareas derivadas al espacio-tiempo extraescolar se centran principalmente en la *preparación de exámenes* y en la *realización de ejercicios*, seguidas de la *finali-*

zación de trabajos de clase y de la preparación de lo que van a *preguntar al día siguiente*. Esto prueba la hipótesis de que las actividades y tiempos extraescolares completan, y no sólo intensifican, ciclos didácticos que se inician en las aulas con los profesores, continúan fuera de esos ámbitos controlados y finalizan en las aulas otra vez. Un mecanismo perverso que está ya bien implantado antes de ingresar en el bachillerato, es decir ya afianzado en la escolaridad obligatoria.

Esta fuerte correspondencia entre respuestas de estudiantes que han transitado y las de quienes todavía no lo han hecho, en cuanto al contenido del trabajo académico desplazado fuera de las aulas, añade información al comentario que hemos realizado ya sobre la continuidad de determinados rasgos de la metodología en las clases. Nos apoya en la suposición de que existe un predominio de estilos pedagógicos generales que, con matices, se parecen bastante en los dos niveles de enseñanza analizados. La transición al bachillerato desde el punto de vista de las formas de la actividad pedagógica puede ser menos relevante de lo que es en la alteración de las coordenadas del trabajo.

[...]

Las tareas que podrían suponerse más creativas alcanzan las valoraciones más bajas en cuanto a la frecuencia de su práctica: *lecturas libres, consulta de libros* y *reflexiones personales.* No existen diferencias dignas de destacarse entre las valoraciones obtenidas en los centros públicos y en los privados, afianzando la apreciación ya comentada de que unos y otros no se distinguen básicamente por los estilos pedagógicos que practican.

El grado de atracción que tenga este trabajo relegado al tiempo extraescolar es una dimensión importante de la motivación hacia la escolarización y sus contenidos, que no se puede desligar de sus repercusiones en la vida privada, dado que representa una interferencia en ésta, que les resta oportunidades para otras actividades de ocio y culturales o para las relaciones sociales. En otro momento vimos cómo la práctica de algunas actividades extracurriculares menos relacionadas con las demandas escolares desciende cuando se transita al bachillerato, precisamente por el aumento del tiempo que en el nuevo nivel hay que dedicar al trabajo escolar fuera del horario de estancia en los centros.

Las tareas académicas “en casa” las realizan con agrado una parte reducida de estudiantes, una vez que están en el nuevo nivel de enseñanza; un porcentaje que es sensiblemente más alto en los alumnos que todavía están en primaria. Para una cuarta parte de los bachilleres resultan muy aburridas. Es decir, con la transición se incrementa el tedio con el que se aborda el trabajo relegado al tiempo extraescolar, tonalidad afectiva que puede deberse al contenido en sí, al aumento material del trabajo que hay que realizar, o a la interferencia con otras aspiraciones de los adolescentes.

(Págs. 156 y ss.)

5.6. Un tiempo que es fuente de desigualdades

Puede reclamarse o no darle importancia al hecho de que en diferentes países haya horarios diferenciados, pero si dos centros contiguos de enseñanza obligatoria en una misma ciudad dieran distinto número de horas de Matemáticas, por ejemplo —si ambos centros son públicos— nos parecería una falta de justicia inaceptable. Si eso ocurriera entre dos grupos dentro del mismo centro, consideraríamos que es un atentado flagrante al principio de igualdad, a no ser

que se tratara de una compensación o discriminación positiva para los desaventajados. Pues de la manera más normal y sin excitar nuestro sentido de la justicia, el tiempo extraescolar "colonizado" por las tareas académicas es injusto en muchas ocasiones porque es origen de desigualdad.

Se trata de un tiempo que, en contra de lo que ocurre con el tiempo estrictamente escolar, diferencia al alumnado según sus condiciones sociales. Es tiempo colonizado por la institución educativa, pero no controlado por ella. Desiguala por los distintos apoyos que puede esperar el alumno fuera de clase, condicionado por variables como el nivel de estudios de los padres, el género y la titularidad de los centros, apreciándose diferencias significativas entre Primaria y Secundaria, según el estudio del INCE (2001): El apoyo familiar en las tareas escolares es mayor en el caso de los hijos de padres con estudios universitarios que los de niveles de estudios más bajos (21% frente a 17% en educación primaria y 17% frente a 7% en ESO).

	No reciben ayuda	Reciben apoyo familiar	Reciben apoyo externo	Reciben apoyo familiar y externo
Primaria	70	15	12	3
Secundaria	69	8	20	3

Fuente: Datos extraídos de: INCE, (2001), *Actividades del alumno fuera del horario escolar 1.Trabajos escolares en casa* (Resumen informativo, núm. 10. MEC-INCE).

Figura 5.11. *Apoyos recibidos por el alumno en las tareas escolares después de clase* (%).

En Educación Primaria el porcentaje de alumnos que no recibe ninguna clase de apoyo es mayor en la enseñanza pública (73% frente a 65%), el apoyo externo es mayor en la enseñanza privada (20% frente a 12%).

En el informe posterior del INECSE (2005), el 76% del alumnado de sexto curso de Educación Primaria no recibe ningún tipo de ayuda cuando hace sus deberes. Del 24% que sí la recibe, la necesidad de la misma es más frecuente en Matemáticas y en Lengua castellana. El segundo tipo de ayuda más citada es la del profesor particular (también van a la cabeza las Matemáticas). Los hermanos o amigos es la tercera fuente de ayuda. Las academias ocupan el cuarto lugar. De 2001 a 2005 en Primaria ha aumentado el porcentaje de alumnos y alumnas que no reciben ayuda.

En nuestro estudio —con estudiantes de 12 y 15 años de edad— también sus respuestas nos ofrece motivos de preocupación por las desiguales condiciones en las que éstos se desenvuelven, en tanto en ese trabajo escolar en la casa se desarrollan procesos en los que se pueden encontrar ayudas familiares o no tenerlas. Aproximadamente, la cuarta parte de los y de las estudiantes dice no disponer de ayuda alguna, bien porque no sean capaces de prestársela o bien porque no tienen tiempo para ello. Sólo en, aproximadamente, la mitad de los casos en los que se dice poder recibir ayuda, ésta proviene de las madres y padres. En el caso de la enseñaza pública los estudiantes parece que están en una ligera desventaja respecto de la privada.

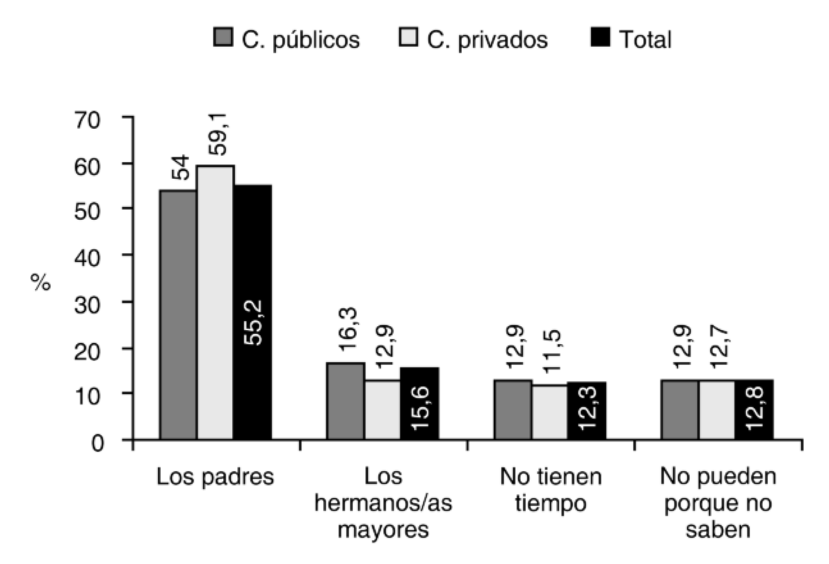


Figura 5.12. *Ayudas recibidas en la familia en los deberes escolares.*

Al final de la ESO esa ayuda por parte de padres y madres disminuye, seguramente por la mayor dificultad de los estudios.

Es posible que estos desasistidos en el hogar y obligados a ser necesariamente autosuficientes sean quienes, a su vez, constituyen el grupo de los alumnos con otras desventajas añadidas. Quizá son más lentos, distraídos, desmotivados, con lagunas o déficit en las aulas. He aquí un problema a resolver si no queremos que mientras que la escolaridad universal para todos es un avance en la conquista de la igualdad, —ocupando el tiempo que le es propio, que es igual para todos—, en cambio, a través de sus prácticas de gestionar las actividades académicas, podría estarse consiguiendo lo contrario. Es posible que se caiga en la contradicción de practicar estrategias más directivas y tutorizadas en el centro con el grupo completo de alumnos, dejando las realizadas con más autonomía para el espacio-tiempo no tutorizados, en el cual los desaventajados en las aulas sean además los desvalidos en el trabajo fuera de éstas. El ser alumno o alumna "sin apoyos" en los deberes, quizá es un tipo de alumnado que, más allá de carecer de posibilidades parar recibir dicho apoyo, se considere un alumno diferente, con menos potencial.

Un dato que nos hace mantener esa posibilidad es el siguiente. De los sujetos que se reconocen como *muy buenos estudiantes,* un 76% dice que reciben ayuda de sus padres y madres, mientras que los que se reconocen como *no buenos estudiantes* sólo el 36% dice poder recibir esa ayuda. Entre los que declaran no ser ayudados, sólo el 21% se reconoce como muy buen estudiante, mientras que el 39% se aprecia a sí mismo como no bueno. La ayuda de ambos progenitores está ligada a otras variables, como el capital cultural de la familia o la atención que les prestan a los hijos en la escolaridad. Véase la Figura 5.13.

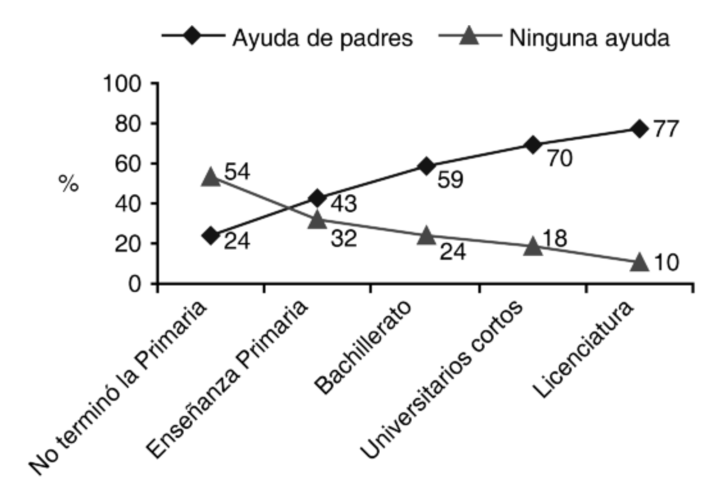


Figura 5.13. *Porcentajes de alumnos que dicen recibir ayuda de padres y madres según el nivel educativo de estos.*

La posibilidad de recibir ayuda por parte de los padres y madres en las tareas o deberes en casa depende del nivel de escolarización que ellos han alcanzado. Los alumnos y alumnas cuyos padres han cursado hasta los estudios universitarios tienen tres veces más probabilidad de recibir ayuda de sus progenitores (77%), que los que pertenecen a familias que no acabaron la Primaria (23 %). Por el contrario, los estudiantes cuyos padres poseen estudios universitarios tienen cinco veces menos probabilidad (10%) de no tener ayuda que los que no terminan el nivel de estudios primarios (54%).

De todos estos datos sacamos la conclusión de que el tiempo extraescolar, además de abordarlo desde el punto de vista de su eficacia para mejorar los resultados o el éxito académico, tiene que ser contemplado desde el punto de vista de la justicia, especialmente en la etapa obligatoria. Un terreno, por lo tanto, a plantear en las políticas educativas que deseamos profundicen en la igualdad.

5.7. Un programa externo para lo no programado por los centros educativos, ¿una extensión de éstos o un reconocimiento de su insuficiencia?

El tiempo extraescolar ocupado por la prolongación de la actividad académica guarda, previsiblemente, coherencia con el programa o proyecto escolar general, sea éste explícito u oculto. Pero quizá no lo haga con un proyecto educativo válido que guíe globalmente un modelo para todo el tiempo “fuera de la escuela”, el cual pueda orientarse parcialmente o indirectamente a satisfacer demandas que podrían ser propias de la institución, sin que sea una reiteración de lo que normalmente hace ésta. El tiempo *después de la escuela* no puede cambiar lo que se hace en ella, pero permite que se pueda proporcionar a los menores escolarizados un ambiente alternativo que, teniendo valor educativo, sirva para impli-

carles en actividades que despierten o se sustenten en sus intereses. Este tiempo puede ser apreciado como un tiempo con un sentido educativo propio, un tiempo en el que se pueden desarrollar programas educativos especiales que complementen a los escolares, como una estrategia para reforzar a los aprendizajes propios del currículum escolar, compensar déficit puntuales u otros motivados por desigualdades sociales, culturales, de género o, sencillamente, como una forma de evitar peligros o riesgos provocados por la ausencia de la supervisión de los padres o de otros adultos.

Los programas seleccionados adecuadamente y desarrollados para ocupar ese *después del tiempo escolar* pueden crear un puente o una zona fronteriza entre los iguales, la familia y la comunidad, por un lado, y el ambiente escolar por otro.

No puede perderse de vista el hecho de que sectores importantes de la sociedad han llegado a creer que los centros educativos no imparten de manera suficiente y adecuada la educación que quieren para sus hijos, que el horario que ofrecen no cubre sus necesidades horarias, o simplemente, que el modelo de la escolarización no les sirve. Las reivindicaciones del profesorado tendrían que contemplar estos fenómenos antes de lamentarse del deterioro de su figura, reclamar menos carga en los horarios de clase, o menospreciar las propuestas que no tengan que ver con su materia.

El individuo de las sociedades del conocimiento no sólo está abocado a aprender durante toda la vida, sino que tiene la posibilidad y, a veces, la necesidad de aprender en *todo momento.* En las sociedades en las que el conocimiento exige un proceso continuo de aprendizaje y de revisión de lo aprendido, el *tiempo de educarse* es todo el tiempo, en cualquier oportunidad, sobre temas de tipo muy diverso. El derecho a educarse, que no se tiene que interpretar inevitablemente como tiempo de escolarización y de horarios escolares, tendrá que ser interpretado en este nuevo contexto, lo mismo que el principio de igualdad de oportunidades, la igualdad o las políticas compensatorias. El tiempo de poder aprender —al menos de ser afectado por estimulaciones externas— se extiende cada vez más al tiempo del vivir, al estar permanentemente en contacto con la información. En consecuencia, el tiempo escolar tiene que ser pensado y rellenado en relación con otros tiempos y según la finalidad que los dirige y las actividades que los ocupan.

En otros lugares los programas pensados para “después de la escuela” suponen un notorio intento de reinventar el *día escolar* como no había ocurrido desde hace varias generaciones; así se afirmaba en el *New York Times,* tal como lo recoge LUMSDEN (2003). La administración Clinton-Gore tomó la iniciativa en 1998 de financiar con fondos públicos el programa *21st Century Community Learning Centres* [4] para promover actividades de calidad para después de la escuela, apoyándose en las razones siguientes: la existencia de niños y niñas que pertenecen a familias monoparentales o a aquellas en las que trabajan el padre y la madre, el peligro de la inseguridad, la comprobación de la relación de esos programas y la mejora de los resultados académicos, la necesidad de superar dé-

[4] La guía para la constitución, financiación, gobierno y evaluación de estos centros, (*Keeping Schools Open as Community Learning Centres*) hecha pública por el Gobierno Federal de los EE.UU. puede encontrarse en http://www.ed.gov/pubs/LearnCenters/index.html.

ficit en habilidades básicas, como la lectura... A través de esos Centros se pretende complementar los currícula escolares, seguir de cerca a estudiantes con problemas, promover ambientes sanos para relacionarse con los iguales, realizar actividades culturales, usar las nuevas tecnologías de la comunicación y ayudar a las familias.

Uno de los estudios pioneros en el análisis y efectos de los programas desarrollados fuera del tiempo escolar fue el de POSNER y VANDELL (1994), en el que encontraron que los niños y niñas de 9 años que habían seguido estos programas tenían mejores calificaciones y un mejor ajuste social, se implicaban más en actividades con los iguales y con los adultos, dedicando menos tiempo a ver televisión.

Una de las primeras panorámicas de lo que implican estos esfuerzos para llenar de buenas prácticas el tiempo fuera de las escuelas puede verse en el informe del *Carnegie Council on Adolescent Development*, realizado en 1992[5]. Una visión amplia de los fines y posibilidades de los programas para después de la estancia en el centro lo proporciona una publicación del Departamento de Educación del gobierno de los EE.UU.: *Working for Children and Families: Safe and Smart After-School Programs*[6]. Las oportunidades que ofrecen estos programas se pueden apreciar también en el informe elaborado por NELSON (2001). La base de datos más completa acerca de los programas y documentación sobre este tema se encuentra en la Universidad de Harvard, dentro del programa denominado HFRP[7].

El informe realizado por HALL, YOHALEM, TOLMAN y WILSON (2003), establece que para que estos programas aporten resultados positivos se deben respetar las siguientes condiciones: ofrecer un medio estable y seguro, disponer de una serie de servicios y cuidados, propiciar relaciones interpersonales adecuadas, ofrecer experiencias interesantes y retadoras, establecer redes y conexiones diversas, mantener altas expectativas, propiciar oportunidades para manifestarse personalmente, tomar iniciativas y poder aportar contribuciones personales, y proporcionar una enseñanza personalizada.

MILLER (2003), en el informe realizado para la *Nellie Mae Education Foundation*, extiende los efectos positivos de esos programas al buen desarrollo de los adolescentes y también indica la mejora de lo resultados escolares, al crearse una nueva atmósfera que despierta aprendizajes más arraigados de alta calidad. Un estudio más reciente de KANE (2004) confirma las mismas conclusiones. Entre otros efectos, los programas *after school* reducen la delincuencia juvenil, el vandalismo, la conflictividad entre los jóvenes, las tasas de abandono escolar, el absentismo, mejoran la adquisición de hábitos de trabajo, el comportamiento escolar, el uso del tiempo, la adquisición de habilidades básicas, las actitudes hacia el centro.

Obviamente, además de encontrar programas muy diversos por sus objetivos y contenidos, los hay de muy desigual valor. En primer lugar cuenta la calidad del programa, después su continuidad y, en tercer lugar, el que disponga de recursos

[5] *A Matter of Time: Risk and Opportunity in the Nonschool Hours*.

[6] http://www.ed.gov/offices/OESE/archives/pubs/parents/SafeSmart/index.html.

[7] *Harvard Family Research Project's* http://www.gse.harvard.edu/hfrp/about.html.

suficientes. Es fundamental que respeten tres criterios básicos (las 3**v**): que los estudiantes tengan **v**oz y **v**oto y sean de carácter **v**oluntario. Los beneficios y oportunidades que ofrecen los programas para "después de la escuela", dependen, según GROSSMAN (2002) de si guardan unas condiciones mínimas: despertar el interés, implicar a sus destinatarios en actividades distintas al trabajo escolar en casa, que se apoyen en los intereses de los alumnos y alumnas y sean tareas retadoras; lo cual significa que serán enriquecedoras para los buenos estudiantes y reforzadoras para los que tienen dificultades. Los problemas para su buen desarrollo son la falta de personal adecuadamente preparado, la financiación y el transporte.

En ese tiempo "después de la escuela" se puede disfrutar de estímulos culturales, se interacciona con otros de los que se aprende, se está en la calle, se navega por Internet o se está ante el televisor. Es un tiempo que preocupa en las sociedades urbanas modernas por el descontrol que los adultos —especialmente las familias— tienen sobre los menores. Así por ejemplo, el informe *America after3PM,* concluye que un 25% de los menores se cuida de sí mismos una vez que salen de los colegios, siendo los afroamericanos y los hispanos quienes están menos tiempo bajo cuidado o supervisión que otros grupos sociales y culturales.

Los beneficios de estos programas tienen que ver con la disminución de conductas violentas y la comisión de delitos. Una vez que se sale del colegio se multiplican las probabilidades de que ocurran sucesos violentos, de una menor seguridad en ciertas zonas urbanas; algo que ya se comenta con más detalle en otro capítulo.

Las áreas de actuación de los centros y de los programas que atienden en el tiempo postescolar son muy variadas. Elegir unas u otras depende de los recursos disponibles, de las necesidades de cada comunidad y de las prioridades que se tengan. La relación que se sugiere a continuación es un listado abierto de posibilidades.

- **a)** Tutoría y seguimiento individualizado para la adquisición y refuerzo de habilidades básicas: lectura, etc.
- **b)** Proporcionar experiencias relevantes e interesantes de aprendizaje que no caben en las aulas.
- **c)** Atención para ayuda a los deberes escolares.
- **d)** Preparación previa para el acceso a estudios que lo exijan.
- **e)** Actividades artísticas y de enriquecimiento cultural.
- **f)** Uso de ordenadores.
- **g)** Actividades para jóvenes en general.
- **h)** Actividades recreativas supervisadas, deportes...
- **i)** Actividades preventivas: drogadicción, etc.
- **j)** Funciones de guardería para preescolares por tiempos delimitados, de acuerdo con las necesidades de las familias.
- **k)** Educación de adultos, recuperación de retrasos, asignaturas pendientes...
- **l)** Cursos para el empleo.

Experiencias parecidas comienzan a desarrolarse en otros países con esos mismos objetivos: completar y compensar la acción de las escuelas. Es el caso de los *Centros de tareas* de México[8]. Son espacios diseñados para propiciar el

[8] Auspiciados por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

acercamiento de los padres a los centros escolares, reforzar los vínculos entre los centros educativos y las familias, contribuyendo a una mejor relación entre éstos y los alumnos y alumnas. En esos centros se desarrolla una posible y amplia gama de actividades como: apoyos a las tareas escolares, provisión de servicios de informática, idiomas, cine, semirarios con padres y madres, fomento de la lectura, laboratorio de ciencias...

La necesidad de intervenir en el espacio-tiempo no escolar

¿Tenemos razones para extender la educación y la intervención de las políticas educativas más allá del tiempo estrictamente regulado por la escolaridad o del ámbito referido a lo que es obligatorio para todos? La verdad es que en la práctica la escolaridad ya interviene en el tiempo "extra-académico" como hemos podido ver con las tareas o deberes para casa. Los centros lanzan buenas dosis de trabajo escolar al espacio familiar y en un tiempo en el que el estudiante está controlado (si lo es por alguien) por la familia, sin considerar que eso es un factor de desigualdad y que las familias no suelen estar preparadas para ello. La industria editorial ofrece, y los profesores a veces recomiendan a los padres, materiales para "no olvidar" y ejercicios para el tiempo de vacaciones. Hemos visto que ese tiempo de prolongación de la escolaridad fuera de los centros es considerable. Por diferentes informes e investigaciones sabemos que en ese tiempo se puede mejorar el rendimiento escolar. Hemos visto que en el tiempo fuera de los centros escolares cada uno queda a merced de sus posibilidades, dando lugar a situaciones, como decimos, de desigualdad. La evolución de la configuración del horario escolar con el modelo de jornada continuada hace que los estudiantes pasen más tiempo fuera de los recintos escolares, con efectos muy importantes, quizá no tanto en los aprendizajes escolares, sino por la fuerza de socialización que adquieren otros agentes educativos ajenos a la escolarización. Existe preocupación de las familias por las consecuencias que para sus hijos pueda tener, según lo que hagan o suceda fuera de los centros escolares, precisamente en una etapa tan delicada, como es la adolescencia. Alcohol, drogadicción, delincuencia, sobre-exposición al consumo televisivo, entre otros, son peligros que acechan en el tiempo extraescolar. En la actualidad, las familias invierten en actividades extraescolares (de calidad no siempre conocida) recursos que dependen de sus propias posibilidades. El ámbito donde se deciden esas actividades no siempre es el centro escolar, ni lo hacen los estudiantes o las familias, sino que las proponen empresas privadas sin que haya evaluación, acreditación o control público alguno sobre todo esto.

Son hechos y problemas que la política educativa debe asumir como preocupación y ámbito de intervención propios al servicio de los intereses públicos, al tener que responsabilizarse de la satisfacción del derecho básico a la educación que exige condiciones de igualdad de tratamiento con compensaciones para los que por su origen tengan menos posibilidades.

Por otro lado, los modelos didácticos al uso en las instituciones escolares tienen y van a tener cada día más problemas para cambiar su cultura interna, para revisar sus rutinas, en orden a incorporar las nuevas tecnologías; por ejemplo, hacer una educación "más allá de las escuelas y más cerca de la vida" y aprove-

char los recursos que existen en la sociedad de la información. Por otro lado, debemos considerar que hay actividades formativas que no caben en los centros educativos y que, sin embargo, pueden contribuir a mejorar el currículum escolar. ¿Podemos imaginar a un profesor o profesora observando el firmamento con sus alumnos en una noche estrellada? Con mayor motivo si es la de San Lorenzo, o facilitar la experiencia de comprobar cómo las diferentes partes de la lengua son sensibles a matices de sabores distintos...

Una posibilidad a explorar

Pasemos a comentar los pasos, decisiones y condiciones para establecer las bases y desarrollar programas para el tiempo de *después*. Un programa con tal finalidad se tendría que aclarar y tomar decisiones sobre los puntos siguientes.

1. Hacer explícitas las razones para intervenir en el tiempo extraescolar

Una intervención en este ámbito tendría como fundamento los siguientes apoyos en los hechos y preocupaciones que arrastramos hace tiempo sin que entren en vías de solución:

a) La necesidad de profundizar en la búsqueda de igualdad.
b) Proteger a los adolescentes que entre los contextos de la familia y el centro educativo no encuentran políticas de jóvenes, con programas que les ocupen en actividades que no sean sólo las que prolongan la noche y el consumo de alcohol.

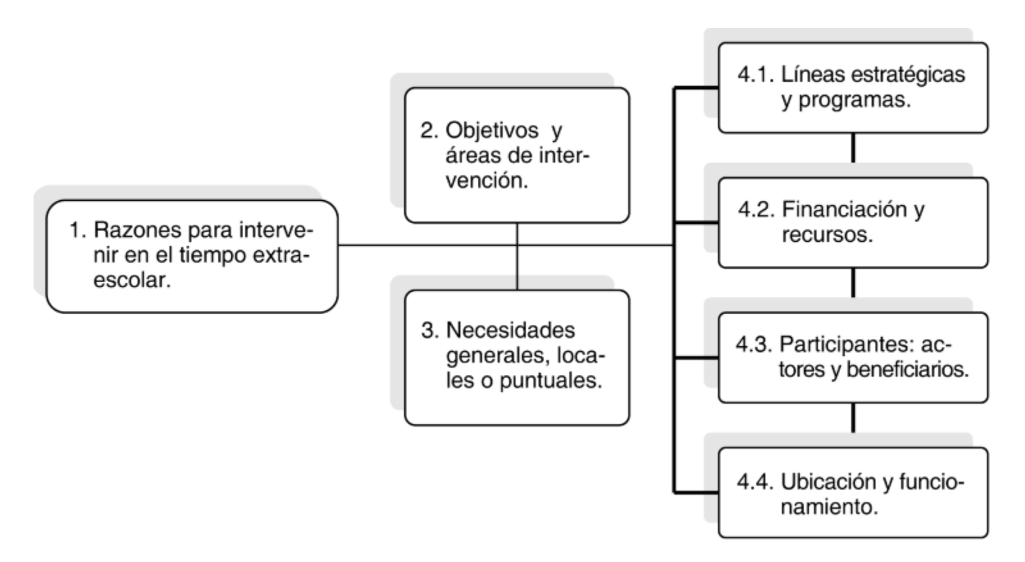


Figura 5.14. *Estructura de los programas para después del horario escolar.*

c) Ampliar el sentido de cultura que domina en la escolaridad, ofreciendo un currículum paralelo que no es independiente del oficial: ocupado en la lectura, experiencias interesantes y retadoras, aprovechamiento de recursos...

d) Luchar contra el fracaso escolar con métodos de dedicación específica a cada estudiante, así como ayudar al incremento de las tasas de graduación. Es poco realista esperar que cada centro desarrolle estrategias de recuperación de calidad, cuando quizá no haya hecho lo que podía para evitarlas.

e) Dar contenido a la participación de la familia y del alumnado, haciendo que familias, profesorado e instituciones y agentes externos coordinen sus relaciones y se aprovechen sus recursos en aras de lograr un mayor consenso por un proyecto de educación de calidad.

f) Evitar que los deberes hipotequen todo este tiempo de *después*.

2. Objetivos y áreas de intervención

Hay que optar según prioridades. Se trata de dejar claramente establecidos los grandes objetivos, deslindando las fronteras de un nuevo servicio público que es fronterizo, por un lado, con las misiones de los centros educativos no atendidas suficientemente, que han sido descuidadas o apreciamos que no van a poder satisfacerlas. Por otro lado, existen servicios sociales, de ayuda, programas de distintas administraciones, etc., con las que se puede colisionar o solaparse. Como propuesta, consideramos que los programas que puedan o queramos desarrollar en el tiempo de "después de" tendrían los siguientes objetivos, que a su vez indican áreas de intervención.

a) Ofrecer a los menores y a sus familias un espacio-tiempo seguro mientras ellos no puedan dárselo.

b) Ofrecer una formación complementaria, aprovechando todos los recursos y oportunidades de la sociedad actual, para favorecer un aprendizaje motivador, facilitando la participación.

c) Compensar los déficit en el dominio de habilidades básicas. Ayuda en la realización de "deberes en casa".

d) Ofrecer recursos para ayudar a los alumnos y alumnas que, por tener más edad de la reglamentada, abandonan el sistema educativo sin haber obtenido la titulación por no superar algunas materias del currículum.

e) Ayudar en la realización de actividades atractivas que llenen de contenido el tiempo fuera de los centros.

f) Dar oportunidades al uso en la vida cotidiana de las nuevas tecnologías a quienes carecen de acceso a ellas en sus hogares.

g) Ofrecer un espacio para actividades propias de la cultura juvenil.

h) Ofrecer "ejemplos" de entornos novedosos de aprendizaje que puedan contribuir a mejorar las prácticas escolares.

3. Necesidades generales, locales o puntuales

Evidentemente no tenemos cubiertas todas las necesidades, no podemos aplicar las mismas estrategias y semenjantes programas a todos los problemas, tampoco un mismo problema se puede abordar de igual manera en centros edu-

cativos distintos, las dificultades y trascendencia de los problemas no son las mismas en los diferentes niveles de la escolaridad... Hay que diferenciar el tratamiento, adoptar políticas flexibles, proveer de medios a utilizar en lugares y tiempos distintos y de diferente duración.

4. El desarrollo del programa

4.1. Líneas estratégicas y programas

Nos parece que los programas a desarrollar con más urgencia en nuestro sistema son los relacionados con los aspectos siguientes:

— Atención al déficit en las habilidades básicas: lectura, habilidades sociales, computación, etc.
— La asistencia para prevenir el fracaso escolar y procurar la recuperación cuando ya se ha producido. Intensificar la acción con el estudiante de bajo rendimiento y hacerlo en horario normal plantea serias dificultades organizativas si no es el dividir los cursos por niveles. Cualquier acción en el tiempo que se realice fuera del horario escolar tendrá sus inconvenientes, pero también algunas posibles ventajas: agrupar mejor a los necesitados de ayuda y a quienes van a dársela, ayudar a los que no tendrán apoyo en sus casas ni en los centros, crear un ambiente paralelo al escolar en el que el fracaso no se contamine de estigmatización alguna. No es desintegrar a quienes tengan déficit, sino hacer viable la recuperación, sin esperar a que todos los centros y profesorado adquieran la idea e hipótesis de que el que repite o suspende es necesariamente culpable. Además la compensación no requiere en muchos casos intensificar la enseñanza-aprendizaje de una determinada materia, sino reforzar las habilidades básicas, superar la desmotivación, la mala enseñanza, etc.
— Fomento de la cultura interesante, diseñando actividades atractivas.
— Asesorar al profesorado y estimular a los centros a que realicen proyectos para hacer de la educación algo más amplio que el cumplimiento del tiempo lectivo.
— Intervenir en la transición al mundo del trabajo.
— Incidir sobre las familias para que colaboren en cualquiera de los programas y en la educación en general de sus hijos...

4.2. Financiación y recursos.

La flexibilidad y diversidad de las iniciativas se corresponde con la necesidad de disponer y aprovechar distintas fórmulas de financiación, desde la financiación pública de las distintas administraciones, hasta el cobro del coste a las familias, según los casos.

Desde una perspectiva estrictamente económica, podría pensarse que estas iniciativas no son asumibles por parte de las administraciones educativas debido al incremento presupuestario que suponen. Aunque, aparte de que, en nuestro caso, tanto el porcentaje del PIB que se invierte en educación como el dedicado a jóvenes y el gasto social en general está por debajo de la media de la UE, es

preciso señalar que ese incremento del gasto público tiene efectos positivos derivados que son de difícil cuantificación.

BROWN, FRATES, RUDGE, TRADEWELL (2002) han estimado que, si bien estos programas incrementan el gasto en educación, ese incremento queda compensado con los beneficios indirectos que se consiguen ahorrando en otros capítulos presupuestarios: por la reducción en los gastos para el cuidado de los menores por parte de personas ajenas a la familia, por los beneficios que suponen la mejora de los resultados escolares, el aumento de la compensación educativa, la reducción del gasto en policía, juzgados y prisiones, así como la reducción de otras partidas dedicadas al bienestar. En este estudio se afirma que, además, la tasa de alumnos que tienen la probabilidad de graduarse acudiendo a estos programas se puede incrementar hasta un 22% más que aquéllos que no los frecuentan. El coste vendría a suponer unos 10 US$ por alumno y los beneficios son estimados en 89,5 US$.

4.3. Participantes: beneficiarios y agentes

Según los programas que se elijan, los destinatarios pueden variar. Desde acciones para centros o zonas específicas o estudiantes con algún déficit bien delimitado, hasta las actividades abiertas para todos. Pueden existir acciones destinadas a padres y madres, incluso al profesorado, aunque el beneficiario más frecuente sería el alumnado, especialmente el más necesitado. Debe tratarse de actividades voluntarias y sugeridas.

Pueden aprovecharse todos los capitales disponibles en la comunidad, más los que específicamente sean necesarios para cada programa. Profesionales, instituciones, empresas, bibliotecas, museos, profesorado en general, profesorado especializado, universidades, observatorios, asociaciones culturales, voluntariado, educadores sociales, animadores culturales, etc., son recursos que pueden aprovecharse en función de las posibilidades y necesidades de cada programa.

4.4. Ubicación y funcionamiento

Al tratarse de un ámbito tan variado, las estructuras organizativas estables tienen que ser las mínimas.

No debe pensarse en un lugar específico para su desarrollo, aunque pueda ser conveniente en ciertos casos y en el momento adecuado. Editar folletos explicativos, dar sugerencias, atención a través de Internet, bases de datos, conferencias, actividades artísticas o deportivas, atención individualizada... nos sugieren escenarios muy diversos. La apertura de algún centro escolar en horario no lectivo en una zona o población, debidamente equipado, puede servir como punto de partida.

¿En qué tiempo se ubican estas actividades? En cualquiera fuera del tiempo lectivo: una vez terminada la jornada escolar, en fines de semana, en vacaciones, una vez concluida la escolaridad obligatoria... asidua o puntualmente.

CAPÍTULO VI

Otro tiempo para disfrutar... de otra cultura, a la que llamamos *extraescolar*

6.1. Las fronteras entre contenidos y tiempos de la educación

Contraponer los conceptos de cultura *escolar* y *extraescolar* da lugar a una discusión valiosa para descubrir a qué componentes de la cultura (lo que denominamos como *contenidos*) se les da más y menos importancia en el sistema educativo. Hacerlo en términos de *tiempo escolar* y *tiempo extraescolar* es una forma empírica de poner en evidencia esa desigualdad. El primero agrupa las actividades destinadas a ocuparse del desarrollo del currículum, el segundo a actividades y contenidos no regulados por las normas y los usos que afectan al primero.

Nadie duda que las instituciones educativas han asumido y se les ha encomendado explícitamente, entre otras, las funciones de reproducir elementos, rasgos o *memes** culturales, ya sea porque son o se creen necesarios para la pervivencia de la sociedad, porque los imponen determinados poderes con intereses de diverso tipo, porque se valoren como dignos de ser cultivados, por la inercia que ha ido forjándose en el transcurso del tiempo, o por los usos asentados que prolongan hasta la actualidad determinados valores, decisiones, creencias, actuaciones y tendencias que en el pasado tuvieron vigencia, aunque ahora tal vez carezcan de ella.

---

* *Memes,* con un sonido similar al de genes, es una mezcla de los conceptos de mente y mimética. Al igual que "Genes" se relaciona con «memoria». Ejemplos de memes son: melodías, sonidos, ideas, consignas, modas en el vestido, formas de fabricar o de construir algo, etc. Es un fragmento de información que posee las características de longevidad, fecundidad y fidelidad en la copia. Es un replicador cuyo caldo de cultivo es la mente humana. Al igual que sus predecesores, lo genes, la fecundidad es una característica muy importante. Lo mismo que los genes se propagan en un acervo génico al saltar de un cuerpo a otro mediante los espermatozoides o los óvulos, así los memes se propagan en el acervo de memes de saltar de un cerebro a otro mediante un proceso que, considerado en su sentido más amplio, puede llamarse de imitación o de educación. Algunos memes, como ciertos genes, alcanzan un gran éxito a corto plazo al difundirse a gran velocidad, pero no duran mucho en el acervo de memes. (*N. del E.*)

Tampoco duda nadie de que la amplitud de la cultura, —tanto en su acepción antropológica amplia, como en el sentido de la cultura como elaboración cualitativamente elevada del conocimiento, del pensamiento, de la experiencia sentimental y de la expresión artística—, no puede ser abordada en su totalidad durante el tiempo de la escolarización, por mucho que lo prolonguemos. Ambos sentidos de cultura no sólo son por sí mismos inmensos, sino que además, progresivamente, son más accesibles a través de canales de comunicación cada vez más rápidos y distintos de las prácticas escolares habituales.

Tanto la posibilidad de que la "reproducción" asumida de la cultura, señalada al principio, como la inevitable incapacidad para abarcar todo, han hecho que esa reproducción llevada a cabo por la institución educativa sea *una* determinada opción cultural, entre otras posibles. Lo cual provoca la inevitable pregunta de si la cultura por la que optan las instituciones escolares es apropiada en un determinado momento para los educandos y para una sociedad en una coyuntura histórica concreta. La opción que se desarrolla no significa que sea la consecuencia de una decisión explícitamente planteada, discutida y decidida o que lo sea siempre así, pues esa racionalización se produce en pocas ocasiones a la luz pública y, cuando esto ocurre, se hace respecto de puntos muy concretos. La cultura a impartir en los centros escolares se convierte en un objeto visible y público en ocasiones puntuales, como ocurre con las reformas del currículum, cuando intereses de determinados colectivos se ven cuestionados (recordemos los debates en torno a "la intrínseca maldad" de la *Educación para la ciudadanía*, tal como la calificó un prelado), cuando afecta a intereses corporativos o cuando el debate político, en vez de centrarse en problemas importantes, utiliza evaluaciones del sistema para montar su oposición frente al gobierno de turno. No se dispone de mecanismos ni de ámbitos parar analizar, corregir o proponer los nuevos contenidos culturales, más convenientes, o sustituir a los que se mantienen sin justificación.

La institución escolar, ante la amplia disponibilidad cultural, ha establecido y reproduce un sentido peculiar de su cultura que puede observarse en aquello que enseña y en cómo lo hace, que son el resultado de la conjunción de varias determinaciones: las regulaciones administrativas acerca del currículum, la cristalización histórica de las asignaturas que delimitan las fronteras del conocimiento, la formación del profesorado, los modelos de desarrollar el currículum que difunden los libros de texto, los usos de metodologías inveteradas, los ritos de la evaluación y las limitaciones del tiempo concedido. Esa forma cultural construida deja dentro del territorio que acota unos contenidos y a otros los sitúa fuera; a unos los convierte en obligatorios y a otros los hace opcionales; algunos dispondrán de más tiempo y otros de menos; a unos se les concederá más relevancia y a otros poca; unos podrán ser financiados con fondos públicos y otros deberán serlo por las familias; algunos se desarrollarán dentro del recinto escolar, mientras que otros lo harán fuera. Por último, algunos tendrán cabida dentro del horario lectivo y otros no.

De esa forma, la cultura "escolarizada" se convierte en la cultura oficial (la que ocupa el tiempo del aprendizaje) que cobra un sentido de naturalidad y que se despliega en la práctica de acuerdo con sus propias reglas. Fuera de esa cultura hay otros contenidos que se convierten en ajenos a los curriculares oficiales, a los que tendremos posibilidades de acceder a través de canales, medios y tiempos

distintos a los propios de la educación escolarizada. Esta será la cultura negada, menospreciada, olvidada (es el no-currículum, lo olvidado y suprimido, al que se le ha denominado también *currículum nulo*).

Innovar en educación ha significado históricamente intentar romper los moldes de la cultura escolarizada y modificar el contenido establecido para ella en cada momento; en definitiva, un ejercicio de la dialéctica centrada en la frontera entre la cultura escolar y la extraescolar, porque unas opciones tienen cabida y otras quedan fuera. Las alternativas a la cultura establecida se sitúan en los siguientes aspectos:

a) El traspasar las fronteras disciplinares.
b) Globalizar o integrar los contenidos disciplinares.
c) Modificar y mejorar la preparación cultural del profesorado.
d) Variar los materiales curriculares y adecuar los existentes.
e) Utilizar metodologías más apropiadas a los contenidos.
f) Romper la barrera entre los centros educativos y su entorno, conectar el conocimiento con realidades concretas.
g) Evaluarlos de otra forma a como ahora suelen serlo.
h) Alterar el tiempo concedido a los contenidos que se consideren más y menos relevantes.
i) Aprovechar contenidos que quedan fuera de las delimitaciones del currículum vigente.
j) Aumentar la opcionalidad que no tengan consecuencias desigualadoras o discriminadoras.
k) Revisar la relevancia-irrelevancia de lo que se enseña y se obliga a aprender.
l) Procurar el acceso de todos a lo que no esté comprendido en el currículum común y obligatorio.
m) Revisar qué merece la pena de lo que se imparte en el horario lectivo.

Si la reproducción cultural lo es de unos contenidos y no de otros, lo razonable —tal como se comentó en otro capítulo— sería plantear el principio de la sospecha de que los contenidos que ahora no tienen cabida en el currículum oficial durante la escolaridad, pueden tener un valor potencial enorme para darle a ésta otro sentido.

Debatir acerca de lo que *queda fuera* es cuestionar lo que se legitima para dentro. Analizar y valorar las actividades extraescolares es una forma de entender qué conocimiento o cultura se tiene como más y menos relevante. Meditemos en el significado de denominar como *culturales* a aquellas actividades que quedan fuera del currículum, a las que se las valora como complementarias *de*…

En las sociedades tradicionales se podría mantener la confianza en que las instituciones escolares fuesen las únicas que tuviesen la función cultural de amparar, cultivar y reproducir el conocimiento valioso, que no fuera el que se adquiría en el aprendizaje de los oficios en contacto con quienes los practicaban, empezando por enseñar la lectoescritura como la herramienta primera para introducirse en la cultura no ligada a las actividades cotidianas y poder crecer en capacidades con ella. La complejidad de las sociedades modernas, los requerimientos de los medios de producción, las actividades de la vida cotidiana, la difu-

sión de los medios de comunicación, la difusión a través de materiales impresos, las nuevas tecnologías, la concentración de la población en las ciudades han devaluado el conocimiento adquirido en los ambientes en los que se vivía y se trabajaba, apareciendo nuevos saberes, estímulos y medios para su difusión que rebotan en las instituciones, las cuales parecen resistirse a cambiar sin cuestionar lo que hacen y dejan de hacer.

Mencionaremos algunas concreciones de esos cambios.

• La cultura dentro de una sociedad compleja significa cosas como saber, por ejemplo, cómo tramitar un préstamo bancario, cómo hacer una reclamación de nuestros derechos, cómo combinar medios de transporte para ir a un destino determinado, saber a qué puede ayudarte la policía y conocer cómo llamarla, cómo dirigir una reunión de vecinos, averiguar qué estudios hay que hacer para poder llegar a una determinada profesión y a qué profesiones conducen los estudios que se están realizando o comprender por qué es bueno no permitir que las grandes superficies comerciales hagan importantes descuentos en unos cuantos libros, destruyendo de ese modo a las pequeñas librerías. ¿Qué puede o debe hacer la institución escolar ante esas necesidades?

• Los medios de producción y el sector de servicios se han complicado bastante. Los trabajadores y trabajadoras tienen que manejar instrumentos; tener carnet de conducir, saber coordinar equipos, hacer planes, manejar manuales de instrucciones, entender por qué se ha de pagar cara la fruta mientras que no se recolectan muchas cosechas, saber convencer al comprador de algo, sintonizar un aparato, utilizar láser para nivelar un terreno o la construcción de una vivienda, saber qué es un *driver,* un *pluguin* o un *kilobite*… ¿Qué papel puede o debe desempeñar la institución escolar? ¿La mantenemos ajena a esos aprendizajes para entender y manejarse en la vida cotidiana?

• Los medios de comunicación difunden información, más o menos elaborada, sobre personas y organizaciones, actividades, acerca de sucesos, de economía, política, conflictos religiosos y fronterizos, del reparto desigual de los bienes, de las instituciones sociales, del uso de ciertas expresiones en el idioma propio y en otros, de descubrimientos científicos, de lugares, de delitos… Incluso mirando nada más a los medios impresos, ¿quiénes no tienen a su alcance algún libro en su casa, un mapa, tarjetas de monumentos histórico-artísticos, una enciclopedia, revistas de temas diversos, que no pueda comprar en un kiosco, librería, en lugares de segunda mano o acceder a una biblioteca municipal? ¿Qué puede o debe hacer la institución escolar ante esa información y en qué lugar queda ella?

• Las nuevas tecnologías de la comunicación abren una vía inmensa a la información en código escrito, en imágenes, por medio del sonido, bien por separado bien integrando a varios de ellos, desubicando el acceso a la misma respecto de un lugar y tiempo determinados. Podemos aprender, buscar información que cubre desde los temas más enjundiosos a los más triviales en cualquier momento y lugar. El cibercafé y la imagen de alguien ante un ordenador portátil en un tren o debajo de un árbol son ejemplos de situaciones que nos deben alertar acerca de la aparición de nuevos contextos de aprendizaje respecto a contenidos no tan impropios o alejados de los que aborda el currículum escolar. A través de esos medios se puede aprender astronomía, historia o un idioma. Son

nuevas maneras de relacionarse con la información y el cocimiento que cambian y rompen las fronteras establecidas por los horarios escolares, la separación entre lo que se consideraba propio e impropio del currículum, la linde entre las materias, la dependencia de las regulaciones de los horarios y calendarios, la estructura de los libros de texto, la jerarquía entre contenidos evaluados y los que no lo son, el dominio de las reglas institucionales y de las que impone el profesor sobre cuándo, el qué y el cómo se aprende. ¿Qué hace, puede o debe hacer la institución escolar?

• Las ciudades han absorbido a buena parte de la población en todo el mundo. En ellas se desarrolla un intenso intercambio comercial; en el mundo desarrollado están rodeadas frecuentemente por instalaciones industriales; es más probable encontrar en ellas ofertas culturales, es fácil que sean motivo de la creación de nudos de las comunicaciones entre lugares, con la posibilidad de que en un sitio se cruce y se mezcle la gente de diferentes culturas, lenguas y religiones; en las ciudades tienen su sede numerosas instituciones y dependencias administrativas; en ese ámbito urbano se desarrolla la vida política de forma más evidente; allí se concentran en mayor medida las instituciones culturales. El pasado dorado de la ciudad se refleja en sus restos históricos. El nombre de sus calles incita a interesarse por su historia. Sus museos nos acercan a quienes fueron sus creadores, al cómo la cultura de prestigio agrupa la obra de quienes dedicaron buena parte de sus vidas a cultivar la música, la escultura, el drama... La ciudad es el lugar contradictorio de las posibilidades y un muestrario duro de los problemas, del desorden, de la violencia, la agresividad, el delito; una manifestación simultánea de la riqueza de unos y de la pobreza de quienes duermen al aire libre. Una oportunidad de participar y observar el ejercicio de la ciudadanía o de verse alienado y excluido de los demás. Un ambiente en el que las familias pueden controlar menos a los hijos e hijas. ¿Cómo puede o debe responder la institución escolar ante ese contradictorio panorama?

Frente al horizonte que trazan todas esas circunstancias, hemos de preguntarnos cómo la división entre la cultura considerada como “oficial” y no “oficial” ocupan el tiempo escolar y el extraescolar.

El tiempo y los contenidos dedicados a las actividades extraescolares se cargan por un lado de los significados de lo que representanta la educación y, por otro, con los valores de las familias y los intereses de alumnos y alumnas.

a) Por lo general, se trata de un tiempo secundario y ese mismo carácter tendrán las actividades que lo ocupen. Se entiende como “complemento” de otros tiempos, “añadido a” o subordinado a otro tiempo que no es extraescolar. En definitiva, no constituyen algo esencial. Se considera un tiempo para ocupar con actividades fuera del currículum y, aunque se les dé un valor educativo, se desarrollan en el centro pero no forman el núcleo esencial de su proyecto. Su valor entra a formar parte, en muchos casos, de la imagen de calidad de los centros y un motivo para ingresar recursos económicos. Son actividades cuyos contenidos quizá son más prescindibles que el hecho de que ocupen un tiempo.

b) En muchos casos las *actividades extraescolares* pueden ser un simple recurso para tener ocupado un tiempo del alumnado que la familia no puede o no quiere controlar. Su calidad, en este caso, sería bastante indiferente.

c) Su complementariedad y carácter prescindible dan a las actividades un valor subordinado que refuerza a lo "otro", —a lo que complementan— que es realmente lo esencial. Complementan el currículum normal, al tiempo que con su anormalidad refuerzan muchas veces la normalidad establecida. Hacer deporte en un tiempo extraordinario, independientemente de la asignatura de Educación Física, por ejemplo, cuando ésta ya se ha convertido en contenido oficial (que ¡hasta tiene su propio libro de texto!).

d) En no pocas ocasiones, estas actividades son prolongación de otras correspondientes a áreas del currículum y se las considera de segundo orden dentro de éste: Expresión Plástica y la mencionada Educación Física, por ejemplo. Se monta una actividad musical pero, poco probablemente, de Matemáticas divertidas.

e) Siendo un tiempo extraordinario respecto del tiempo curricular, está sometido a menos regulaciones que el tiempo propiamente dedicado al desarrollo del currículum. Su débil caracterización frente a otros tiempos le proporcionan, a cambio, la virtud de la voluntariedad, el ser actividades que pueden ser elegidas o no. Es, por tanto, un tiempo más libre y más individualista, en el que se puede elegir y dar cabida a la expresión de las singularidades, desarrollar el gusto e intereses, manifestar iniciativas, aunque no deja de quedar limitado al hecho de realizarse en el marco de una institución que no se ha creado ni se sostiene para servir de apoyo a lo que es extraordinario, complementario y extracurricular.

Es decir, que se trata de una oportunidad para estrechar lazos entre los sujetos y lo que representan las instituciones educativas, apoyados en la adhesión voluntaria, algo de lo que éstas no andan sobradas. Por todo eso, las actividades extraescolares resultan más atractivas que las reconocidas como propiamente escolares.

f) Con estas actividades se crea una situación paradójica, a saber: son actividades a las que se denomina en ocasiones *culturales*, como si las que no son extraescolares no lo fuesen. Lo cual ilustra el sentido peyorativo que se da a la cultura y el a-cultural que se asigna al currículum. El desarrollo del currículum no es cultura y lo extraescolar no es currículum.

g) Como tal tiempo añadido y de segundo orden, no es asumido como estricta responsabilidad laboral del profesorado, ni seguramente se atenderán debidamente en los centros, ni serán financiadas por los proveedores de la educación. No es una atención englobada en el derecho a la educación y, por tanto, no exigible como componentes de la obligatoriedad. Pero esa consideración tendría que revisarse dado el carácter que las actividades extraescolares están cobrando y que nos pueden hacer pensar que no hay tiempo en educación que sea neutro y que el extraescolar también podría incluirse en la cobertura del derecho básico a la educación.

El *Principio 7* de la Declaración de los Derechos del Niño establece que:

> "El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad...

> El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho”.

El artículo 31 de la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada y abierta a la firma y ratificación de 1989 establece que:

> “1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
> 2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.

Favorecer la formación integral y la cultura general, disfrutar del juego y de recreaciones, el derecho al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas, a participar en la vida cultural y artística, señalan obligaciones con los menores, las cuales, lógicamente, son obligaciones para todos los agentes que intervienen en la educación. Las autoridades públicas deben esforzarse en promover este derecho. La educación es algo más que la enseñanza, con ella pretendemos el desarrollo integral de la persona. Si las instituciones escolares no satisfacen ese derecho a la cultura o no cumplen con todas las especificaciones que acabamos de enumerar, el contenido del derecho a la educación queda disminuido. Alguna responsabilidad le tiene que corresponder a la escolaridad, dado que ocupa buena parte de la vida y de la cotidianeidad.

La legislación educativa española ha sido más preventiva que activa en ese sentido. La LOE para evitar la vulneración del principio de igualdad se ocupa de la no vulneración de la gratuidad en la enseñanza obligatoria, estableciendo:

> “Artículo 88. *Garantías de gratuidad.*
> 1. Para garantizar la posibilidad de escolarizar a todos los alumnos sin discriminación por motivos socioeconómicos, en ningún caso podrán los centros públicos o privados concertados percibir cantidades de las familias por recibir las enseñanzas de carácter gratuito, imponer a las familias la obligación de hacer aportaciones a fundaciones o asociaciones ni establecer servicios obligatorios, asociados a las enseñanzas, que requieran aportación económica, por parte de las familias de los alumnos. En el marco de lo dispuesto en el artículo 51 de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, quedan excluidas de esta categoría las actividades extraescolares, las complementarias, y los servicios escolares, que, en todo caso, tendrán carácter voluntario”.

Ahora bien, en la medida en que estas actividades sean verdaderamente *educativas*, la voluntariedad no hace sino esconder la diferencia y la desigualdad entre quienes las puedan y quieran realizarlas y quienes no puedan o no quieran hacerlo. Vista la desigualdad desde un punto de vista positivo, evitando excesos, no se trata de impedir que unos las realicen porque tienen medios y otros no puedan, sino que todos puedan disfrutar de esta oferta marginal del currículum.

6.2. Las actividades organizadas por los centros en el tiempo no ocupado por **el currículum**

Las actividades culturales o extraescolares distinguidas de las *curriculares,* constituyen una muestra de cómo desde la escolaridad se entiende hoy lo que tiene categoría de ser contenidos valiosos, aunque sean complementarios, cuya existencia o no presencia está regida por la oferta procedente de fuera de las instituciones educativas y las que libremente realizan los centros. La oferta y la asistencia a dichas actividades no sólo ocupan un tiempo que se considera educativo, aunque lo sea de carácter complementario, sino que desempeñan el papel de ser una válvula de escape a las tareas académicas dominantes y una forma de ocupar tiempos en los cuales la familia no puede atender el cuidado de los menores.

Si las actividades escolares y las que ocupan el tiempo de los deberes en casa están regidas por el currículum y por los modelos pedagógicos al uso, este otro ámbito extracurricular vendrá determinado por las orientaciones y apetencias culturales y por lo que sean capaces de imaginar quienes hagan la oferta y quienes elijan dentro de la misma. Es decir, quedarán, en definitiva por la condición cultural de todos ellos, lo cual abre de nuevo el problema de otra posible brecha de desigualdad.

No obstante, a pesar de sus limitaciones, proporcionan ciertos márgenes para la invención de un proyecto educativo más atractivo y más cercano a los intereses del alumnado. Para más del 80% de éste (el 87% en los centros privados y el 84% en los centros públicos) las actividades extraescolares son más o mucho más agradables de realizar que las escolares. El resto opina que o son iguales e incluso aburridas. La apreciación de que son más agradables es superior en los chicos y más bajo en la chicas, así como también es más alta en el alumnado de 2.º curso de la ESO que en los de 4.º curso.

Una peculiaridad importante de estas actividades es la de que son, por lo general, elegidas por el o la estudiante. En bastantes casos (un 18%) no hay posibilidad de elegir debido a la poca variedad de la oferta, pero cuando existe, una mayoría del alumnado declara que son ellos y ellas quienes deciden, constituyendo una minoría en la que son los padres los que las eligen.

Quienes vean la educación como una oportunidad eminentemente disciplinante quizá verán en esa valoración (la agradabilidad y la voluntariedad) la tendencia del estudiante a la huida renuente de las tareas serias, la lógica de lo fácil frente a lo sustancioso que exige esfuerzo y necesariamente renuncia al placer. Puede apreciarse también como una válvula necesaria de escape de la presión de la actividad académica. Lo cierto es que las instituciones educativas para ser realmente efectivas están muy necesitadas de la adhesión de sus usuarios y, si estas actividades extraescolares ayudan a lograrlo, es positivo el realizarlas. A pesar de sus limitaciones, no obstante, proporcionan ciertos márgenes.

Al ser algo fuera del contenido sustancial no es una oferta gratuita

El gasto que realizan las familias en las actividades extra escolares y las diferencias que se muestran en el mismo, nos revela en cierto modo la entidad de las mismas y lo que realmente nos jugamos cuando se reclaman cambios en los horarios escolares, apelando a la necesidad de completar la formación

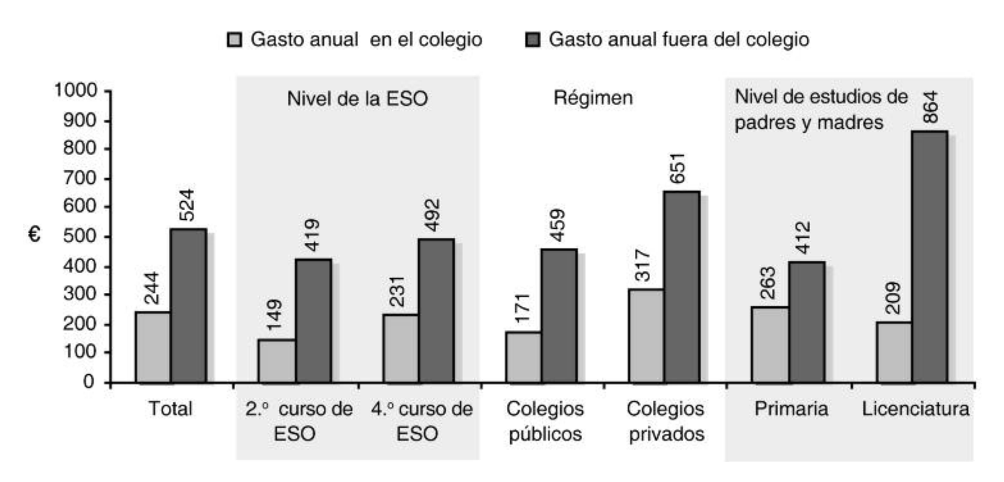


Figura 6.1. *El gasto de las familias por hijo en las actividades extraescolares (en euros).*

Las familias de los alumnos de 12 a 15 años de edad consultados declaran dedicar un promedio anual por cada hijo o hija de 244 euros para actividades extraescolares en los centros y más del doble en otras fuera de ellos (524 €).

Quiere decirse que las familias, o bien aceptan como algo importante el apoyar el refuerzo a la formación que imparte la institución escolar con actividades extraescolares o extracurriculares o tienen la necesidad de ocupar tiempo de los menores mientras ellos no pueden cuidarlos. La distribución de este gasto no es homogénea y pondrá de manifiesto fracturas escolares que están relacionadas con la búsqueda de la igualdad de oportunidades.

En ambos apartados del gasto familiar hay una tendencia significativa al alza, a medida que aumenta la edad y asciende en el de los sujetos entre 12 y 15 años. En los dos tipos de actividades el gasto en las familias cuyos hijos e hijas asisten a los centros privados concertados es siempre superior al de las que las tienen en los públicos: un 85% más en el caso de las actividades en los centros, y un 41% más en las desarrolladas fuera de los mismos. El nivel de escolaridad alcanzado por padres y madres tiene mucho que ver con estas distribuciones desiguales de recursos: son mucho más altos los gastos en la actividad fuera de los centros cuando disponen de estudios superiores que si solamente han alcanzado el nivel de educación Primaria o menos (un 110% más los primeros). Sin embargo, estos últimos gastan más en actividades en los centros que los que disponen de más capital escolar. Gastar más no significa invertir en

actividades mejores, pero puede ser una variable que los acerque. En el informe[1] realizado por el INCE (2001) se concluye que los hijos e hijas de padres y madres con más alto nivel de estudios asisten a mayor número de actividades.

La diferencia del gasto, superior en la enseñanza privada, puede ser debido a factores muy diversos, pero apelamos, una vez más, a la diferente composición social económica y cultural de la población que existe en el sistema público y privado. Considerando además la diferencia entre padres y madres con mayor o menor nivel educativo, parece que hay más necesidades y seguramente más posibilidades de proporcionar el complemento o refuerzo cultural a la educación que proporciona la institución escolar y por ejercer una mayor presión hacia los estudiantes. O ¿es que confían menos en dicha institución aunque inviertan en actividades dentro de los centros?

Las familias cuyos hijos están en centros que disponen de jornada sólo de mañana (continuada) dicen tener un gasto que es un 91% más alto que el de las familias cuyos hijos tienen jornada partida de mañana y tarde. Es decir que el horario continuo será más cómodo para el profesorado que ha conseguido esa ventaja laboral y es una oportunidad para hacer cosas que en los centros no se realizan, pero a costa de un gasto más gravoso para las familias; carga que al ser desigualmente posible de afrontar por éstas, supone discriminación para los hijos de quienes tengan menos recursos.

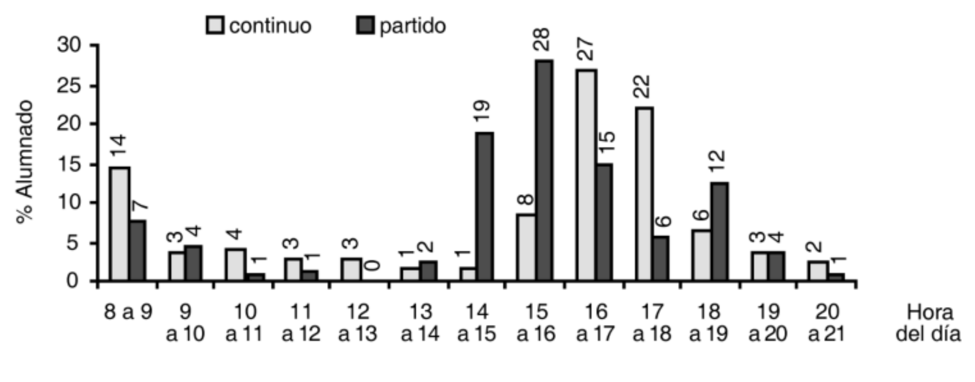
Finalmente, cabe decir respecto a este punto que el gasto en el caso de los padres y madres de estudiantes de 4.º de ESO es superior al de los de 2.º curso. Un dato que puede tener distintas explicaciones. Una madurez mayor permite una mayor exigencia. También podía ser que se perciba que deben plantearse más exigencias al alumnado, o bien que el sistema educativo necesita otras aportaciones a medida que se avanza por él. Cabe pensar también que inquieta más a las familias el no tener ocupados a los adolescentes.

¿Cuándo se realizan las actividades extraescolares?

Si las actividades del tiempo no escolar son *extra-ordinarias* respecto de las *ordinarias* o académicas, la ubicación de aquéllas en el horario escolar se hará del mismo modo: subordinándolo a la distribución en el horario de los tiempos que corresponden a las actividades ordinarias. Esa subordinación muestra el modelo que sigue: pocos alumnos y alumnas de nuestro estudio realizan actividades al comienzo de la jornada diaria. Durante la mañana apenas se observan casos que las desarrollen, situándose su apogeo entre las 14 y las 19 horas. El momento en el que más se concentran es el que discurre entre las 16 y las 17 horas. ¿Qué sucedería si se intercalasen las actividades extraescolares con las propiamente académicas?

Lógicamente, al observar que existe esta pauta en la ubicación de las actividades extraescolares y escolares, podemos deducir que los modelos de horario confrontados —el continuo y el partido— se diferenciarán en este aspecto

[1] Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (mayo de 2001). Resumen informativo núm. 11. *Actividades del alumno fuera del horario escolar (2).*



Horario	8→9	→10	→11	→12	→13	→14	→15	→16	→17	→18	→19	→20	→21
Continuo	14%	15%					1%	8%	60%				2%
Partido	7%	9%					19%	28%	37%				1%

Figura 6.2. *Horas en que se practican las actividades extraescolares en distintos tipos de horario.*

En el horario de jornada continuada el grueso de las actividades extraescolares se realizan más tarde que en el horario de mañana y tarde. El grueso de las mismas tienen lugar a partir de las 16 horas. En el horario partido ocurre eso una hora antes.

Qué actividades llenan el tiempo extraescolar, en los centros

Como ocurre con las actividades de otros sentidos del tiempo, en este caso tendremos en cuenta que su valor es lo que cuenta, no su simple existencia. No cabe, pues, apreciarlas sólo porque se planifiquen y se hagan. Ese principio de sospecha nos lleva a recordar cómo a más actividades en las que participan los estudiantes no corresponde necesariamente más o mejores resultados académicos. En evaluaciones de la Educación Primaria realizadas en 1995 y 1999 por el INECSE (2005) se comprobaba que los alumnos y alumnas que realizaban una sola actividad obtenían mejores resultados que aquéllos que no hacían ninguna. Sin embargo, cuando se implicaban en dos o tres actividades los resultados se estancaban e, incluso, si se participaba en más, descendían. Es decir, que es necesario apreciarlas por el valor que tengan en sí mismas y con criterios específicos a la hora de evaluarlas.

No tenemos acceso al contenido preciso de qué se hace realmente en estas actividades, pero podemos aproximarnos a él distinguiendo categorías dentro de las mismas. De los datos de que disponemos se desprende la relación de actividades más frecuentes que a continuación se relacionan.

Del análisis realizado se deduce que son pocos los estudiantes que, una vez acabado el horario de clases lectivas, permanecen en el centro y realizan estas actividades en el mismo. Éste es un espacio, pues, poco polivalente para quienes viven en él durante tanto tiempo. La actividad más citada no alcanza una frecuencia que llegue a la cuarta parte de la muestra estudiada. Es decir, es fuera

de los establecimientos escolares donde ocurre lo que se viene configurado como extra-curricular. Las cinco actividades más citadas han sido: *hacer deporte* (21%), *actividades con el ordenador* (12%), *recibir clases de apoyo* (11%), *navegar por Internet* (9%) y *actividades musicales* (60%).

La presencia de una determinada actividad puede verse, como acabamos de hacer, analizando cuántos sujetos la realizan; aunque una valoración más ajustada a lo que la actividad significa nos lo dará el tiempo que se dedica a la misma. Cuando se demanda a los estudiantes que declaren cuánto tiempo dedican a cada actividad semanalmente, obtenemos prácticamente el mismo orden que nos daba el análisis de los porcentajes de quienes la frecuentan. Las cinco actividades en las que se invierte más tiempo son las que siguen: *estudio supervisado*, (que ocupa entre 3 y 4 horas) y las cuatro siguientes —*los deportes*, *actividades relacionadas con la lectura, el uso del ordenador y las actividades musicales,* como *audiciones, solfeo, instrumentos,* etc., en las que se invierten entre 2 y 3 horas.

La ocupación del tiempo dedicado semanalmente a las diferentes actividades es muy semejante entre los varones y las mujeres. Ellas manifiestan que, globalmente, dedican menos tiempo que ellos, excepto en el caso de la fotografía. Por término medio, el tiempo invertido en actividades extraescolares es superior en el caso de los y las estudiantes que tienen horario continuo respecto de los que lo tienen de mañana y tarde. No obstante, existe una diferencia muy significativa a favor de estos últimos, a saber: el dedicar más tiempo a *horas de estudio supervisado*, a *asistir a clases de apoyo,* así como a actividades de *participación* entre los y las estudiantes.

Este matiz en el tiempo de las actividades apunta a la existencia de una tendencia que tiene que ver con dos orientaciones en el modelo de educación a seguir. El horario de mañana y tarde parece que estimula las actividades relacionadas con el refuerzo del currículum establecido, mientras que el de jornada continuada favorece la oferta de actividades de carácter más propiamente extracurricular, contrarrestando el peso de lo académico.

También puede apreciarse que el tiempo que se invierte en las actividades extraescolares aumenta en el 4.º curso respecto del 2.º, especialmente las de estudio supervisado, las musicales y las relacionadas con la imagen.

Observamos que la ordenación de las actividades en función del tiempo que se estima que se invierte en ellas es muy parecida en los centros públicos y en los privados. En los privados hay una mayor atención al estudio supervisado, mientras que el uso del ordenador y en la imagen se realiza más en los públicos.

La actitud de las familias

Una gran mayoría de padres y madres (81,8%) aprecia las actividades extraescolares como un complemento a la educación de sus hijos; es decir, que hay apoyo para que exista esta oferta (sin olvidar que estas valoraciones parten del hecho de que en muchos centros no hay oferta alguna).

Para una cuarta parte de padres y madres un motivo esencial para apoyarlas es el de que cursándolas los menores están bien cuidados. Son minoría los que están de acuerdo en que constituyan una pérdida de tiempo. Muy mayoritaria-

mente expresan la percepción de que sus hijos e hijas tienen mucho interés en realizarlas y también son mayoría los que afirman que, lógicamente, se tienen que desarrollar en el centro y no fuera.

No obstante parece que no están muy satisfechos de las actividades que ofrecen actualmente los centros. Sólo un 37% las aprecia bastante o mucho, mientras que para un 26% tienen poca o muy poca importancia. El 11% dice que desconoce este aspecto. La satisfacción es menor en la enseñanza pública que en la privada.

6.3. Las actividades para el tiempo libre

El tiempo que puede calificarse de libre, aquél en el que la actividad no viene obligada, directa o indirectamente, por el desarrollo del currículum o por las normas que rigen en los centros educativos, es realmente escaso para los menores escolarizados, al menos en el ciclo diario en los días laborables. Al tiempo escolar se le suma el dedicado a los deberes en casa y el de las actividades extraescolares que de forma regular se ofertan desde el centro o desde fuera del mismo y el utilizado en alimentarse, aseo personal y dormir. Además ese tiempo queda liberado sobre todo al final de la jornada. El tiempo libre, más que entrelazarse y alternar con las actividades y tiempos no libres, lo forzamos a que se acumule, desgajándolo del resto, situándolo en el final de los ciclos semanal y el anual (fines de semana y vacaciones). Se discute en el plano nacional y el internacional comparado por ejemplo, la conveniencia de que las vacaciones no sean tan largas y que el mismo tiempo que es ocupado por ellas se redistribuya a lo largo del ciclo anual. Lo mismo podría pensarse del fin de semana de dos días (que en realidad se convierte en dos días y medio), y preguntarnos si no sería mejor establecer cortes, diferenciando lapsos más breves a lo largo de la semana.

Aparte de los efectos que tal acumulación tenga en la fatiga y, por consiguiente, en el rendimiento escolar, esa táctica de acumulación del tiempo tiene otras consecuencias, como la de marcar con más fuerza la separación de tipos de contenidos y de actividades. Desde un sentido amplio de lo que se entiende por cultura, y partiendo de una acepción también más comprensiva de lo que son los fines de la educación, deberíamos converger en un proyecto diferente de currículum, capaz de representar lo que éste tenga ahora de valioso, lo que de refrescante, atractivo y relevante pueda ser lo que ahora está relegado a lo extraescolar, junto a lo que de motivador y de personal es lo que queda de residual para el tiempo libre. Pero somos conscientes de que una propuesta tan general requiere hacer transitables muchas fronteras que hoy son impenetrables.

Las actividades de tiempo libre son, por definición las que quedan al arbitrio de quienes las realizan y, en todo caso, contando con la asistencia y aquiescencia de las familias. Una libertad a la que hay que oponer lo que para algunos constituirá una limitación: la de que pueden quedar encerrados en los estrechos márgenes de las culturas locales y de los intereses que proceden del capital de las familias. No es fácil superar lo que cada uno es y a lo que aspira. Si ver televisión es la actividad que concita mayor interés para estar juntos ante la pantalla, no es extraño que esa misma conducta la muestre el alumno, quien en esos momentos es un miembro más del grupo familiar y no tanto un alumno que en sus

horas libres ve televisión, cuando a nosotros nos parecería mejor que hiciera otras cosas.

Las posibilidades del tiempo libre son distintas según el capital cultural familiar. Así, por ejemplo, las actividades que hemos mencionado como pertenecientes a la subcultura dominante son menos practicadas a medida que asciende el nivel de estudios cursados por padres y madres.

En la Figura 6.3, aparece un listado de actividades ordenadas según las veces que son citadas como frecuentes y como que, al menos, se practican en alguna ocasión.

Escuchar música, ver la televisión y vídeos, salir a la calle con amigos y amigas o hacer deporte, son las actividades citadas por, al menos, tres cuartas partes de los estudiantes. Ir a bibliotecas por gusto, asistir a actividades culturales o practicar con algún instrumento musical sólo son mencionadas por una cuarta parte, o menos, de los alumnos y alumnas consultados. En posiciones intermedias se encuentran actividades como la utilización del ordenador, navegar por Internet, ir al cine y leer la prensa o libros por el gusto de hacerlo. Están bastante claras las coordenadas con las que se mueven los estudiantes en el contexto cultural en el que viven. El universo que viene delimitado por las referencias al sonido, la imagen, los amigos y la calle constituye la subcultura dominante en la que viven y se desenvuelven los alumnos y alumnas en nuestro contexto durante su tiempo libre. Al lado, que no en frente, otras referencias a actividades relacionadas con la música, la pintura, la biblioteca... evocan otra subcultura "culta" que

Las actividades en el tiempo libre	**Frecuentemente**	**Alguna vez o frecuentemente**
Escuchar música.	65,5	90,7
Ver televisión y vídeos.	48,8	88,4
Salir a la calle con amigos y amigas.	36,4	77,2
Hacer deporte.	40,8	76,3
Practicar juegos en el ordenador, consola…	32,4	69,3
Jugar y hablar por el móvil.	29,7	69,0
Ir al cine.	8,6	62,0
Navegar por Internet.	31,8	60,8
Viendo tiendas.	14,9	55,7
Leer en casa libros que apetecen.	17,9	49,9
Leer prensa.	9,0	39,0
No haciendo nada.	11,3	34,7
Hacer trabajos manuales.	6,8	34,5
Escuchando la radio (no musical).	12,4	31,2
Practicar el dibujo y/o la pintura.	8,7	30,7
Practicar con algún instrumento musical.	11,2	24,3
Asistir a actividades culturales.	3,8	19,9
Ir a bibliotecas por gusto.	2,5	15,6

Figura 6.3. *Porcentaje de alumnos que dicen practicar las actividades mencionadas en el tiempo libre.*

parece es poco frecuente; la cual, presumiblemente, forma parte o es más cercana a los fines de la educación. Un tercer grupo de actividades relacionadas con la lectura, el uso de ordenadores o el asistir al cine, ocupan un lugar intermedio en cuanto a su presencia entre las dos anteriores.

Como era previsible, las prioridades de los alumnos y alumnas por unas determinadas actividades se asemejan en unos casos (en la mayoría) y se diferencian en otros. El género es una de las variables que dan lugar a que las prioridades varíen. Los varones se inclinan más frecuentemente a los deportes, así como a los videojuegos; también son más proclives a salir a la calle con amigos, aunque en menor medida. Las mujeres prefieren escuchar música, utilizar el móvil e ir de tiendas.

El que sea la primera subcultura la dominante es un hecho que puede interpretarse de diferentes formas. El tiempo libre es residual; es lo que queda después de que transcurran los tiempos de las tareas académicas, el de los deberes en casa, el empleado en actividades extraescolares organizadas —dentro o fuera de los centros—, más los dedicados al cuidado personal, la alimentación y el sueño. No podemos pretender que en ese breve tiempo se puedan asentar pautas en las inclinaciones culturales que no se hayan podido lograr en otros tiempos más amplios, como es el del horario escolar y sus prolongaciones.

Como se trata de un tiempo “libre”, su ocupación viene determinada por las posibilidades del medio, la supervisión familiar. Por otro lado, al ser residual y acumulado al final de los ciclos del tiempo en los que trascurre la vida de los estudiantes —el final de la jornada escolar, por ejemplo— no se dispone de muchas oportunidades. Debemos pensar que más de la mitad de nuestros estudiantes se desocupa entre las 20 y las 22 horas (el 74% en el caso del horario partido y el 53% en el horario continuo). No se puede ser alumno o alumna durante todo el día.

6.4. Las ventanas de Internet en el presente y para el tiempo futuro

No nos cabe la menor duda acerca de la importancia del papel que están teniendo las tecnologías de la información y de la comunicación en las relaciones humanas, en las actividades productivas, en el empleo del tiempo libre, en la circulación de información en general, en la posibilidad de acceso al conocimiento, así como en la oportunidad de participación personal en diferentes tipos de procesos. Sospechamos que éstos son sólo el comienzo de un cambio cuyo desarrollo ni siquiera podemos imaginar y que, por lo tanto, no podemos adelantarnos al mismo ni prepararnos para recibirlo. Tampoco podemos prevenir sus efectos indeseables. Pero, al menos sabemos con certeza algunas cosas. La primera, que esos cambios afectan a los sujetos que son “nuestros” alumnos y alumnas, por quienes debemos estar preocupados. La segunda, que las nuevas herramientas afectan a aspectos y procesos esenciales de las instituciones escolares, al papel de sus agentes, a los medios que éstos emplean o a los tiempos en los que los sujetos están en contacto con la información, por mencionar algunos. Nos referimos a las funciones como las de acceder a contenidos de información en formatos diversos, al filtrado de esos contenidos, a la ruptura de la organización

del tiempo de aprender, al control de lo aprendido, etc. La tercera certeza constatada empíricamente es la de que estos cambios ni han comenzado en las instituciones escolares ni éstas son el escenario privilegiado para su uso en la actualidad.

El hogar familiar es la vía dominante de iniciación y contacto con las nuevas tecnologías. Esta ventana de penetración es la primera vía para un 76% de los estudiantes y la segunda para el 11%. Esta regla vale por igual para varones como para mujeres.

El colegio proporciona la principal oportunidad solamente para el 17% de los alumnos y alumnas (la segunda para el 36%). Ahora bien, esta ventana es más frecuente para los estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo más bajo. El centro es la principal oportunidad de entrar a este universo de las nuevas tecnologías para el 10% de los y las estudiantes cuyos padres y madres han alcanzado el nivel superior de estudios, pero ese porcentaje asciende al 25% cuando han alcanzado el nivel de estudios primarios o menos. Tampoco hay diferencias de género en este aspecto.

Los amigos son la vía prioritaria para el 8% y el cibercafé o locales parecidos para el 10%. Los amigos como fuente de contacto con los ordenadores son algo más citados por las chicas, mientras que el cibercafé lo es con más frecuencia por los chicos.

Tener ventanas para acceder es una condición previa, lo interesante es ver qué uso se hace de estas nuevas tecnologías, dadas sus amplias posibilidades (académicas, culturales, para la comunicación...) y en los diferentes contextos en los que se utilizan (en el ámbito familiar, el escolar).

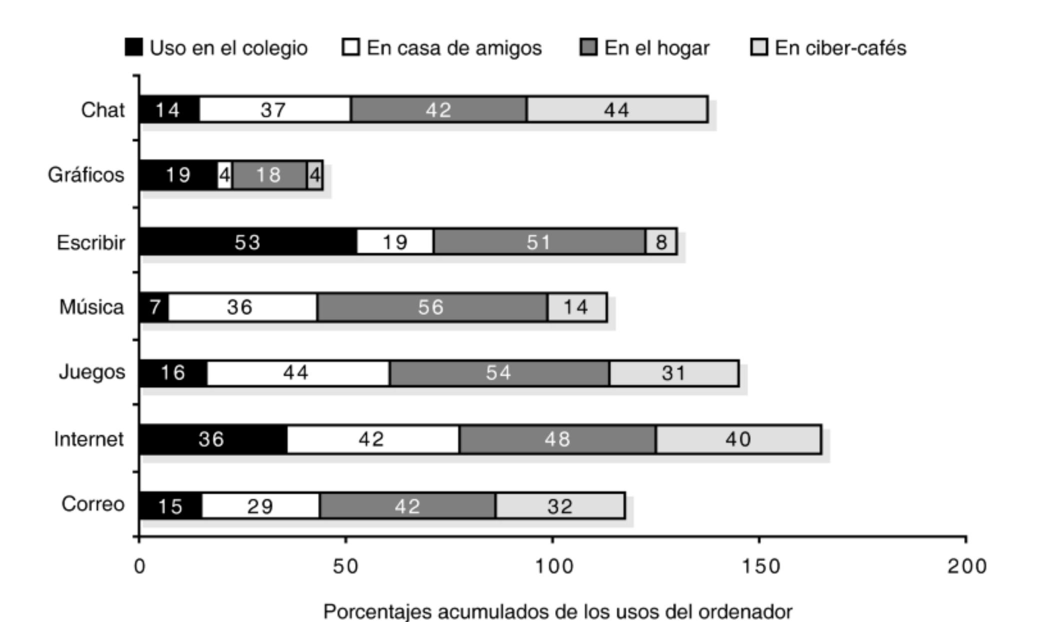


Figura 6.4. *Porcentaje de estudiantes que usan el ordenador para diversos propósitos en diferentes contextos.*

De acuerdo con los datos reflejados en la Figura 6.5, navegar por Internet, las prácticas de juegos, practicar el chat, procesamiento de textos, el correo, la música y el manejo de la imagen —por este orden— son los usos más frecuentes.

Los datos de los que disponemos nos revelan que chicos y chicas difieren en la utilización del ordenador. Hemos cruzado, por un lado, los cuatro contextos de uso (el centro, la familia, los amigos y locales —como los ciber-cafés...—) y, por otra parte, tenemos en cuenta la tecnología que utilizan en cada uno de esos ámbitos, distinguido siete aplicaciones de tipo general: correo electrónico (e-mail), navegar por Internet, entretenerse con juegos, escuchar y bajar música, escribir e imprimir, manejar gráficos e imágenes y practicar el chat. En cada uno de los cruces figura si son los varones (V) o las mujeres (M) quienes hacen uso más frecuente en cada situación.

Funciones / Contextos	Correo	Internet	Juegos	Música	Escribir	Gráficos	Chat	Predominio en el uso en cada contexto
Uso en el colegio	M	V	V	V	M	V	M	V
En casa de amigos	M	M	V	M	M	V	M	M
En el hogar	M	V	V	M	M	M	V	M
En ciber-cafés	M	M	V	V y M	V	V	M	V y M
Predominio en el uso de las funciones	M	V y M	V	M	M	V	M	¡Gana M!

Figura 6.5. *El uso de las funciones de las nuevas tecnologías en distintos contextos, según el género*[2].

A partir de estos datos podemos augurar otro motivo de orden educativo, cultural y social donde realizarse el principio de la igualdad de género, con posibilidades de que se produzcan diferenciaciones.

[2] Estos resultados se deducen de los porcentajes obtenidos por mujeres y varones en cada categoría. A veces se acumulan en las celdillas frecuencias no lo suficientemente altas como para establecer diferencias estadísticamente significativas. Pero los resultados globales referidos a los contextos y a las funciones sí lo son.

CAPÍTULO VII

La jornada escolar. Un debate sin conclusión

Este libro tuvo su origen en la preocupación que nos produjo el movimiento, no articulado pero muy eficiente, entre una parte importante del profesorado español no universitario, reivindicando un cambio en la organización del tiempo cíclico diario para pasar de una jornada desarrollada en dos fases o períodos de tiempo (mañana y tarde), separados por el descanso para comer, a una jornada continuada o sólo de mañana. Existen investigaciones y publicaciones bien conocidas que han documentado cómo y por qué motivos se generó ese movimiento, que ha acabado imponiéndose en una buena parte de las Comunidades Autónomas de España y, fundamentalmente, en la enseñanza pública (CARIDE, 1993 y FERNÁNDEZ ENGUITA, 2001).

Una vez que hemos visto lo que hemos tratado hasta aquí, estamos mejor preparados para aportar una perspectiva más a ese debate dentro de una consideración más amplia sobre el significado y valor del tiempo en la educación.

7.1. Podemos elegir cómo y con quiénes vivirlos, pero nuestros tiempos son interdependientes

Como sabemos, el tiempo está cargado de significados culturales adquiridos en unas determinadas condiciones que se proyectan en cómo percibimos, entendemos y valoramos el tiempo presente y, desde éste, el futuro. La tradición o cultura acerca de cómo ordenar el tiempo que heredamos —tanto en el caso del tiempo de la educación, como el general— pesa mucho y regula nuestras vidas y la de la sociedad.

Los tiempos totales mínimos de la escolarización están regulados y ésta es también la situación del ciclo temporal vivido con más nitidez que es el *día* o *jornada*. El día es la unidad de tiempo natural que tiene como primera referencia el ciclo astronómico, que de forma más inmediata y determinante regula nuestro comportamiento, que se repite cíclicamente: la sucesión de los días, la vida en el trabajo, de ocio, de descanso, los hábitos de limpieza. Dentro de esa unidad de

tiempo se regula y se ordena el total de horas para la *jornada escolar,* la cual está constituida por un tiempo del día, que son las horas de permanecer escolarizados y que se repite diariamente.

Aunque la *jornada* está regulada administrativamente, queda autonomía para elegir cómo dosificarla u ordenarla en el transcurso del día de distintas maneras. Las horas son las unidades de tiempo que componen el *día*, que hemos convenido culturalmente y aceptado universalmente que haya 24 husos horarios. El día lo separamos en dos bloques o tramos de 12 horas por el punto del *medio día*, respecto del que marcaremos un antes y un después; punto que regula la jornada laboral en muchas ocupaciones, los hábitos de alimentación, las relaciones familiares y sociales, así como la escolaridad; un corte de separación (antes y después de mediodía, que en nuestro contexto se suele traducir en el antes y después de comer o almorzar) con el que nos ayudamos de forma no precisa cuando hacemos el relato sobre la memoria del pasado inmediato, proyectamos el futuro próximo, establecemos las reglas del comercio, el momento del trabajo, del descanso y, también, de la educación.

Estos hitos del tiempo (la jornada, la hora, el medio día…) son referencias para organizar nuestro tiempo social, interpersonal e individual, así como para establecer acuerdos de colaboración tácitos o explícitos entre los individuos y entre colectivos, para sumar aportaciones, coordinarlas y saber las funciones que desarrollaremos en esos ámbitos. En torno a aquellos marcadores establecemos los tiempos comunes y otros diferentes pero armonizados, de suerte que podamos hacer vida compartida y, a la vez, reservar otros tiempos para la vida independiente. Nuestras actividades están entrelazadas entre sí, somos interdependientes y en ese entramado cada cual desempeña su papel. Así, mientras comemos, el servicio del restaurante trabaja; mientras viajamos, otros conducen nuestro autobús; mientras dormimos otros protegen nuestra seguridad; si enfermamos, en cualquier momento hay un servicio hospitalario en horario nocturno o diurno, de mañana y de tarde que nos atiende.

La compatibilidad y sincronía entre la ordenación del tiempo de instituciones y agentes distintos es necesaria; en el caso del tiempo de la educación es fundamental porque condiciona la armonía y la integración de las experiencias que los distintos agentes desarrollen para dar una educación coherente.

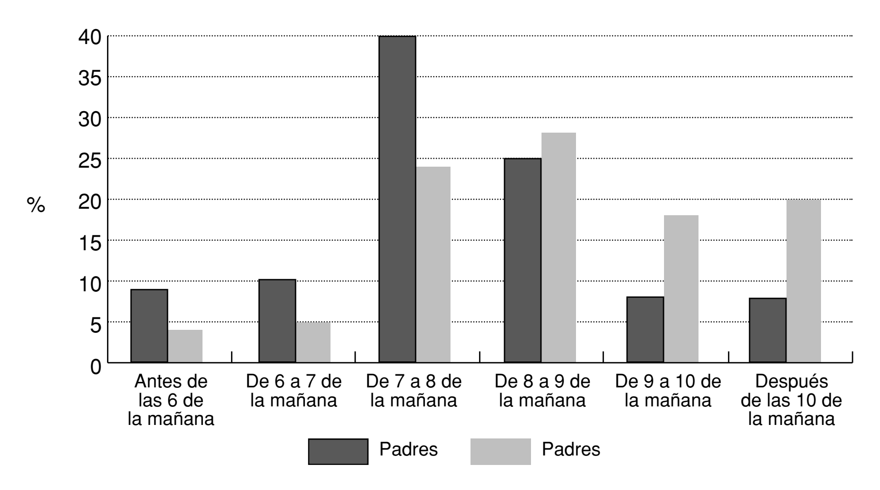
Sólo que, en las sociedades modernas tan diversificadas, la sincronía de los horarios de todos los actores para una acción compartida, coordinada y repartida es prácticamente imposible de conseguir. En educación la sincronía entre el horario escolar y el laboral de las familias es tan necesaria como imposible de lograr en su totalidad. La no correspondencia se produce al querer hacer coincidir la vida de dos grupos sociales muy diferentes: el de los adultos (padres y madres) y el de los menores (alumnos). Los horarios de los adultos los marca el trabajo y no se establece en función de si éstos tienen o no hijos menores, si bien desde el ámbito laboral se toman medidas en algunos casos para hacer el horario laboral más flexible y, de ese modo, hacer más fácil la compatibilidad entre la vida laboral y familiar. Los horarios laborales son bastante heterogéneos y los horarios escolares —que no los condicionan los alumnos en tanto que son hijos o hijas de madres y padres que trabajan— son bastante homogéneos. ¿Es el tiempo del mundo laboral de los mayores el que puede y debe adaptarse al tiempo ordenado en los centros educativos, o son éstos los que pueden y tienen que

adaptarse a los primeros? Aunque se reclamen modificaciones y flexibilidad laborales para coordinarse los padres y madres con el horario escolar, siempre será más complicado que eso ocurra y que sea más fácil hacerlo al revés: hacer más flexible el horario escolar. Esta realidad sociológica la deben tomar en consideración tanto el profesorado como las autoridades responsables de esta materia.

Los horarios laborales de padres y madres son más heterogéneos que los escolares de sus hijos e hijas, siendo más fácil la coincidencia entre los dos horarios en el arranque de la jornada que en su terminación; es decir que los padres e hijos comienzan a horas parecidas por las mañanas, pero ambos concluyen su jornada a horas diferentes. El hecho de que, comparativamente, en España los adultos se levanten más tarde que en otros países favorece la coordinación horaria ente familias y centros. A las 6 de la mañana sólo un 14% de padres y un 6% de madres están levantados. Una hora más tarde la mitad de los padres duerme todavía. En conjunto, mientras los padres tienden a levantarse durante la semana entre las 6:00 y las 7:30, las madres lo hacen entre las 6:30 y las 8:00 y los hijos entre las 7:30 y las 8:30 (MEIL, 2006).

Esos datos ponen de manifiesto que los padres madrugan más que sus hijos y que lo hacen más cuando trabajan fuera de casa. Cuando la jornada laboral de éstos es partida, se levantan más tarde que si es continua.

Según MEIL (2006), la diversidad en la hora de entrada al trabajo de padres y madres en un día cualquiera de entre semana, como se pone de manifiesto en la Figura 7.1, nos muestra la heterogeneidad de situaciones familiares a la hora de compatibilizar los horarios.



Elaborado con datos procedente del INE (2004), Encuesta de Empleo del Tiempo 2002-2003.

Figura 7.1. *Horario de entrada al trabajo de padres y madres. (%).*

Es evidente que si un 60% de los padres comienza su trabajo entre las 6 y las 8 de la mañana, e incluso antes (circunstancia que afecta aproximadamente a la mitad de las madres), es inevitable que para ese alto número de casos será imposible una coordinación horaria matinal con los centros. Como, por otro lado, la flexibilidad en la hora de entrada o de salida al trabajo no está muy generalizada

(sólo para el 59% de los varones y para dos de cada tres mujeres), ese desfase requiere arbitrar medidas paliativas.

A las mujeres les incumbirá la vigilancia de la transición de los menores desde el domicilio familiar al colegio y llevarlos mientras van de camino al trabajo. Ellas tienen una tasa de empleo fuera del hogar más baja que la de su pareja, tienen trabajos menos estables, lo hacen más a tiempo parcial, salen más tarde de casa y regresan antes del trabajo. Son desigualdades que se suelen encubrir sublimando su inferioridad socioeconómica con el discurso de su decisivo papel familiar.

Las salidas del colegio y del trabajo son más difíciles de coordinar. Las madres que trabajan suelen acabar su jornada entre las 5 y las 8 de la tarde. Un 42% la concluye antes de las 4 de la tarde, y son más de la mitad las que han terminado antes de las 6 de la tarde. Una proporción, tanto de padres como de madres, en torno al 19%, sale de trabajar después de las 8 de la tarde.

Únicamente el horario de trabajo del profesorado está sincronizado con el de los menores. Ahora asistimos al nacimiento de otra sincronía: la jornada laboral de los docentes pretende imponerse a los alumnos.

Los dientes de sierra del gráfico anterior nos confirma la diversidad de situaciones familiares a la hora de coordinar sus horarios con el de los centros. Existen padres y madres que finalizan antes de las dos de la tarde y otros que lo

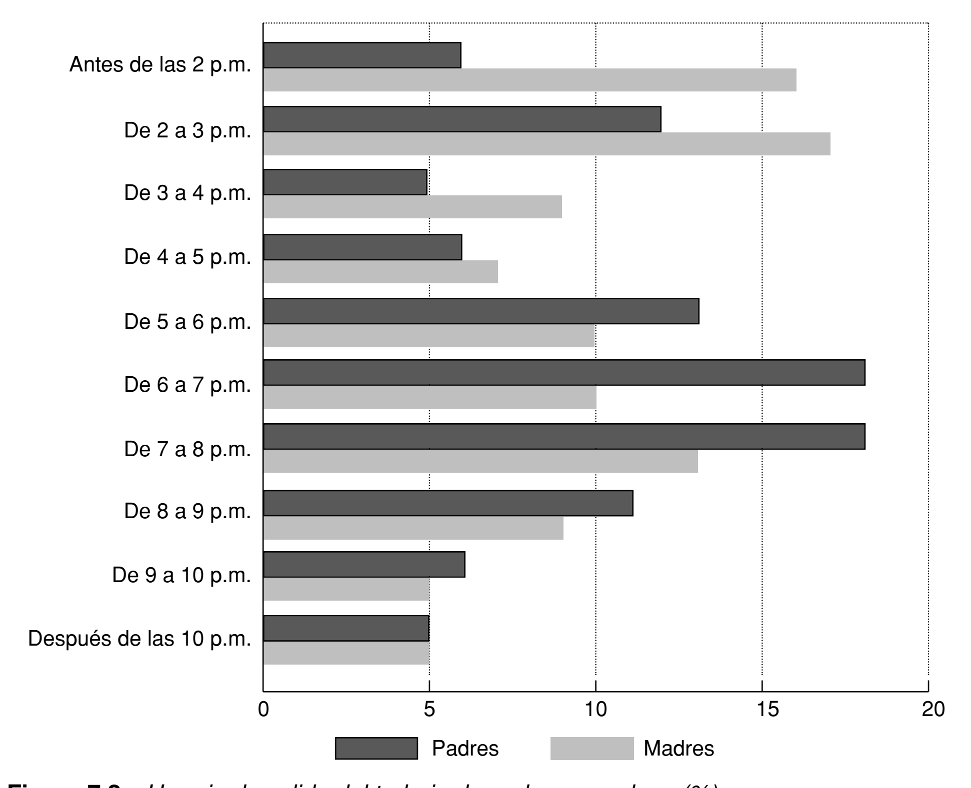


Figura 7.2. *Horario de salida del trabajo de padres y madres. (%).*

hacen después de las 9 y las 10 de la noche. ¿Cómo adecuar horarios escolares y situaciones laborales? La jornada continua se adecua a aquellas familias en las que alguno de sus miembros terminan de trabajar a las 2 del mediodía o antes. Pero esa posibilidad sólo le es factible a poco más del 15% de las madres trabajadoras y a poco más del 5% de los padres que trabajan. Si los hijos e hijas tienen clases o realizan otras actividades en los centros por las tardes, entonces ya han salido del trabajo aproximadamente la mitad de las madres. Afirmar que la jornada continua favorece las relaciones familiares es una ironía o supone un desconocimiento u olvido de la realidad social. Les puede favorecer a unos y unas y les puede complicar la vida a otros y otras. Véase, si no, las frecuencias de cuántos padres o madres han salido del trabajo a las horas en las que termina la "retención" de los hijos en el colegio.

La situación real no es tan gravosa, seguramente, porque una serie de factores contribuyen a mejorar la sincronía de la que venimos hablando: las madres que no trabajan, el empleo a tiempo parcial, el autoempleo, la flexibilidad laboral, etc.

Un 67% de los padres y el 79% de las madres comen en casa. Es decir, que la necesidad material de contar con el comedor escolar no es imprescindible más que para una quinta parte de las familias, pudiendo servirse de él o no, según crean en la utilidad de la permanencia de sus hijos e hijas en los centros por otras razones; y eso no es lo que piden los partidarios de la jornada continua. Quienes deseen tener una jornada sólo de mañanas no tendrán la resistencia de una parte importante de las familias, si la decisión estuviera condicionada por el hecho de que haya o no servicio de comedor escolar.

La compatibilidad de horarios laboral y escolar es tan importante desde el punto de vista educativo y del de la perspectiva de la seguridad, como difícil su solución; constituye un problema que distorsiona la armonía en la colaboración entre familias y centros, tan necesaria entre los tiempos de unos y de otros. Algo inevitable que se produce cuando unos realizan actividades laborales fuera del hogar (madres y padres), mientras otros cuidan de los menores (el profesorado).

Cuando nos interesamos por quién se encarga del cuidado de los hijos menores, una vez que terminan la jornada regular del colegio, si los horarios laborales del padre y la madre no están coordinados con el horario escolar, se obtienen algunas conclusiones y se señalan líneas de indagación preocupantes. Aunque los centros están relativamente cercanos al domicilio familiar de forma general y en muchos casos en las ciudades, a determinadas edades por cuestiones de seguridad los menores deben ir acompañados. ¿Quién los lleva al "cole" y quién los recoge? En la mitad de los casos son los padres y madres, según señalan sus hijos; son ellos los que prestan esa compañía porque disponen de tiempo. Los hermanos mayores intervienen en un 5% de los casos y se acude a la ayuda remunerada en algo menos del 2% de los casos. Aunque estos últimos son pocos, aquellos que tienen horario continuado deben recurrir a la ayuda de familiares. Quienes tienen que acogerse a la ayuda remunerada son cuatro veces más si asisten al horario continuo que los que van en horario partido.

Como no podría ser de otra forma, la idea de que los centros actúen como lugar de refugio-espera en el que se puede "recoger" al escolar es aceptada en el doble de casos por los padres y madres cuyos hijos tienen jornada partida. Los padres y madres separados tienen que acudir a recursos personales familiares en mucha mayor medida que otros modelos de familia; pero sobre todo tienen

que optar por dejarlos solos en casa entre tres y cuatro veces más que en el caso de familias biparentales. El tener la condición de las madres que trabajan fuera del hogar da lugar a duplicar la probabilidad de que tengan que recurrir a la solución de dejar solos a los menores en casa.

Prever franjas horarias flexibles en los momentos de entrada y salida puede facilitar el acoplamiento necesario; sería una buena medida que tiene cabida perfectamente en el horario laboral del profesorado; es decir, prever unos tiempos para realizar tareas individualizadas. Hemos sido dominados por el modo de uso del tiempo estandarizado de “todos hacen lo mismo, a la misma hora”. El modelo de “todos formados” a la entrada y todos a la vez en “estampida” a la salida es un comportamiento que en nuestras sociedades puede ser suprimido o suavizado, tomando ejemplos de cómo funcionan otras corporaciones o instituciones. A fin de cuentas, como sabemos, no todo el tiempo pasado en el aula es un tiempo de aprendizaje. En vez de penalizar atrasos y no prever el adelantar la hora de entrada al centro, proveamos los servicios comunitarios para las familias que más lo necesiten, colaboremos a que las familias se coordinen para que se presten servicios recíprocamente y ensayemos fórmulas de flexibilización del tiempo que no desigualen a los estudiantes, pero que sean inclusivas de la diversidad de situaciones de las familias. Aceptemos e inventemos formas de organización del tiempo escolar que no sean las propias de un taylorismo industrial sobrepasado, siendo conscientes de que estas medidas reclaman remover esquemas aprendidos que están muy arraigados, así como emprender cambios en las estrategias metodológicas, lo cual significa poder y ser capaces de imaginar que otra educación es posible.

7.2. La profesionalidad y la función del cuidado de los menores

La escolarización cobró el papel de *cuidar* a los menores como una de sus funciones básicas sobre todo a partir de la industrialización y es de ahí desde donde inicia su expansión, cuyo tiempo se iría llenando de contenidos y pasaría a ser pensada y guiada de acuerdo con proyectos, ideales y orientaciones sobre la formación de las personas. En esa fusión se concreta la función supletoria de la educación como sustitución de otros agentes (la familia, el Estado...), a la cual podríamos denominar como de *asistencia pedagógica*.

Desde una perspectiva histórica, el discurso que realza el valor formativo y cultural de la educación para todos se ha ido añadiendo paulatinamente como una de las funciones propias de la escolaridad obligatoria que imparte la educación general; pero esa incorporación ha sido tardía, si se compara con otras funciones de la escolaridad. Recordemos que la concepción del derecho a la educación igual para todos es muy posterior a la escolarización extensiva en la mayoría de los países desarrollados.

Esta perspectiva nos conduce a considerar que el contenido del tiempo de los profesores y profesoras es siempre, en un sentido y en muchas de sus facetas, una delegación de unas funciones que no pueden desempeñar las familias. Entre ellas, aunque también, las de cuidado de los menores, en un sentido que no es el de vigilantes o entretenedores. Dejemos el tema de la seguridad para más adelante.

La escuela tiene en el origen de su expansión el motivo fundamental de recoger a la infancia abandonada en las calles por los padres que trabajan, con el triple objetivo de proporcionarle cuidado, moralizarla y disciplinarla. El acomodo entre sí de los horarios de los miembros de la familia es un elemento esencial del orden social general, como lo es de la vida en familia. Los horarios y calendarios escolares representan como una especie de pacto no escrito y de equilibrio entre necesidades sociales generales, familiares y educativas, en el que cualquier alteración afecta a todas las partes. Un cambio en la estructura horaria de la acción de la escuela, al cruzarse con los tiempos dedicados por otros a actividades diferentes, se convierte en todo un suceso social de graves consecuencias. Esta interferencia explica el que las políticas, las reformas o medidas que alteren el tiempo escolar y su organización han de enfocarse no sólo, ni siquiera fundamentalmente en muchos casos, desde una óptica técnico pedagógica o de mejora de los resultados de los alumnos, sino desde la dimensión social del tiempo. Mucho menos debe hacerse, por lo tanto, en función de los intereses personales y corporativos del profesorado. Si la educación es *servicio público*, en la organización del tiempo se muestra una acepción muy concreta de dicha premisa: la de estar "al servicio del público", como lo está el transporte público, por ejemplo.

En correspondencia con esa dinámica evolutiva de la fusión de funciones (mencionadas anteriormente), fueron evolucionando y transformando las de quienes se encargaban de los menores. Somos profesores desde una cultura profesional que ha amalgamado rasgos y figuras de diferentes tradiciones: desde la del esclavo al catequista, el trabajo que encomienda la comunidad a alguien reconocido como un adulto con probidad moral para designarlo como cuidador o cuidadora de la prole, el instructor y educador o preceptor de las clases altas, el regenerador ilustrado por medio de la cultura y para la educación del ciudadano, hasta la figura del profesor actual. Una fusión en la que, aunque transformados, desde luego se conservan restos de los papeles que han ido apareciendo en ese proceso histórico.

Es un proceso que no ha cesado y en el que irán apareciendo nuevas funciones para el profesorado. Las funciones adquiridas puede que desaparezcan en algunos casos, pero es posible que la mayoría permanezcan transformándose. Es visible hoy cómo quedan en las prácticas pedagógicas rasgos de la escuela catequética, del papel moralizador que con la Reforma y Contrarreforma se asignó al maestro, así como también pueden apreciarse aportaciones de la pedagogía jesuítica y de las reglas de La Salle. Es igualmente evidente que encontramos rasgos del profesorado heredados de la Ilustración, que apuntan al papel transformador que le infundieron los revolucionarios de los siglos XIX y XX, así como de la tradición anarquista, del papel respetuoso con el niño y de todo el bagaje de experiencia y de discursos innovadores del siglo XX, recientemente pasado.

De esta manera, progresivamente, esa figura fue creándose una entidad profesional y adquiriendo notoriedad social, acumulando funciones que en las escuelas podrían desempeñarse con más garantías que fuera de ellas.

En ese proceso creemos que ha sido una constante el no perder de vista la función de cuidado, salvaguardia, vigilancia, preservación de la integridad personal de los menores, de su higiene, de su sexualidad o de apoyo y dirección a su desarrollo personal y social que adquirieron los cuidadores como *educadores*. Un

término éste que hoy aplicamos a los profesores y que en otros momentos se aplicó, y todavía se hace, a quienes ejercían de vigilancia y mantenimiento del orden en los internados. Recordemos que en los centros existen tiempos regulados del profesorado en los que deben "hacer guardias". Educar no sólo es instruir, sino también es encaminar, dirigir para dotar de capacidades relativas al desarrollo de los seres humanos.

No podemos dejar que esas facetas las llene de significado la tradición autoritaria y represiva que ha existido en las escuelas y que existe aún. La *urdimbre del orden,* como la denominaba ROF CARBALLO (1997) no es el *vigilar y castigar,* sino una plataforma moral, tan necesaria como lo es la *urdimbre de los afectos*. Aquélla la forma un entramado de reglas, de aclaración de los límites intransitables cuando es necesario, explicado y razonado su sentido, con márgenes para la autonomía y caminos para la libertad.

Tratamos de rescatar el buen sentido de los nombres que descubren el fin de hacer de los centros un lugar seguro, de cara hacia fuera y hacia dentro, no represivo, pero que ofrece un orden racional y constructivo, un modo de vida que es elemento clave para el desarrollo moral, para la convivencia, la consolidación de actitudes y comportamientos cívicos en una sociedad democrática.

¿Adónde queremos llegar? ¿Qué tienen que ver la jornada continua o la partida con estas alejadas alusiones? Para contestar haremos otra pregunta: ¿qué pedagogía del "cuidado pedagógico" bien entendido se puede hacer cuando en la cultura (uno de sus rasgos) del profesorado la inquietud por el horario es la de discutir cuándo se puede salir del centro? Hay otro tiempo de los profesores del que no hablamos en público aunque de su buen aprovechamiento depende en buena medida la calidad de la educación. Es el *tiempo pagado,* un tiempo de trabajo de 30-40 horas que darían de sí para muchas cosas. Desde esa plataforma exigible podríamos plantear qué condiciones debemos reivindicar para que, cumpliendo con el compromiso funcionarial o el contrato de trabajo, se pueda permanecer en el centro "haciendo educación" todo el día, tarde y noche. ¿Qué imagen damos de la educación que hacemos si encomendamos a otros (si lo hacemos a alguien) completar la formación de los estudiantes lo que debe de ser un cometido nuestro? En el debate sobre la jornada escolar la dimensión educativa del profesorado y la de los centros no han aparecido. ¿Una discusión sobre cómo estar menos tiempo educando en el puesto de trabajo para hacer mejor educación? ¡Sorprendente solución!

Las funciones educativas que se proyectan más allá de lo que para el alumnado significarán las Matemáticas, la Lengua o cualquier contenido, obligan a participar en experiencias que sobrepasen las asignaturas, las cuales no caben en el esquema que reduce el tiempo de la educación a la suma de las horas de asignaturas más el tiempo de un inevitable recreo, que tampoco es generalmente eso (recreo, de recrearse), sino tiempo de descompresión. En unos centros donde hay que comprimir la actividad para que quepa únicamente el programa, ya de por sí extenso, no cabe concebir alternativa alguna, nada distinto a lo que se hace. El tiempo es una dimensión para ocupar con contenidos alternativos, y la jornada continua hace que perdamos oportunidades o posibilidades de desarrollar el tiempo de la escolaridad con actividades diferentes y mejores a las que predominan en la actualidad. Es un argumento que no servirá a algunos, pero debería preocupar a quienes crean en la necesidad de mejorar lo que existe.

La función de la educación, tal como mayoritariamente la concebimos, la asumió el profesorado con su abnegación, desde el entendimiento de su misión como la de alguien que vuelca su trabajo a favor de los menores para su progreso y bienestar y el de la sociedad. Así fue cómo la docencia ganó el reconocimiento de su papel, mezclándose con aquéllos a quienes servían y que no les responsabilizaban de su "estamos quemados" o de lo que no iba bien. Así adquirió el profesorado entidad profesional reconocida socialmente. Hoy las voces con más presencia en los medios reclaman que las administraciones dicten normas y tomen medidas para prestigiar al profesorado, como si eso lo diera alguien en concreto. Y, claro, las ocurrencias pueden ir desde la propuesta del defensor del pueblo [1], que recomienda que los alumnos y alumnas llamen de *usted* al profesorado y viceversa, hasta la de la LOE (Artículo 89 y 90), proponiendo premios y reconocimientos para ellos.

Hoy, da la impresión, por las reivindicaciones que vemos de una parte importante del profesorado, que se está desandando algo el camino. En lugar de potenciarse añadiendo funciones a su papel y a su figura, se reivindica delimitar lo que "no es suyo" y reclamar especialistas en todo para lo que escape de sus estrictas funciones de enseñante de la materia. Se da la paradoja de que estos profesores que renuncian a funciones no transmisoras, refugiándose en los contenidos curriculares como responsabilidad única, están siendo erosionados profesionalmente por una doble vía. Primero, porque la distancia respecto de las familias ha disminuido en lo que se refiere a su estatus intelectual o de formación que sustenta su autoridad en la función de transmitir información. ¿Acaso muchas familias hoy no podrían sustituir al docente como alguien que imparte una serie de conocimientos básicos? Piénsese que en la sociedad española, un 25% de la población entre 25 y 64 años —edades en las que, presumiblemente, están comprendidos los padres y madres del alumnado escolarizado en los niveles obligatorios—, tienen igual o superior titulación académica que los profesores de sus hijos e hijas. Un porcentaje que asciende al 28% en la franja de 35-44 años.

En segundo lugar, los canales para la adquisición de información están desbordando a la educación que se imparte en los centros educativos por las posibilidades de tecnologías en cuya implantación ellos no están siendo, precísamente, pioneros. El predominio de los canales extraescolares, si bien no deslegitima la especificidad de la profesionalidad del profesorado, sí que relativiza el valor del tiempo escolar, el de las instituciones educativas y las del profesorado. ¿Nos imaginamos la devaluación de algunas partes de la materia de Geografía, tal como tradicionalmente era impartida en la enseñanza, ante las visiones y búsquedas que posibilita un uso creativo del programa *Google Earth*, viajando virtualmente por el mundo?

[1] El Defensor del Pueblo, Enrique Múgica, se alinea con las tesis del presidente francés, Nicolas Sarkozy, y pide que los alumnos se dirijan a los profesores de usted. Aseguró que "erradicar el tuteo en la educación no significa una 'ruptura o diferencia' en la relación entre profesor y alumno, sino un 'respeto mutuo'". El Defensor del Pueblo reabrió de esta manera la polémica que suscitó el presidente francés el mes pasado al pedir exactamente lo mismo con argumentos muy parecidos... EL PAIS, Sociedad (25-06-2007).

7.3. *Las formas de organizar el tiempo son cambiables, pero implican otros cambios*

Las fórmulas que venimos practicando en organización escolar, por ejemplo, acerca de la parcelación del tiempo diario en módulos de una hora, cuando las materias son independientes, son construcciones culturales. Algunas son bien conocidas, otras no. No sabemos bien por qué se adoptó una fórmula y no otras. ¿Quizá es un resto de los regímenes de vida en los monasterios?, ¿algo que debemos al orden de entrada y al funcionamiento de las cadenas de producción industrial?, ¿por su facilidad para organizar horarios donde se combinan múltiples docentes y materias?, ¿por qué la *hora* es la unidad astronómica básica, una vez que los relojes mecánicos posibilitaron la medida de lo que Newton denominó el tiempo absoluto? Ahora vemos la fórmula horaria como lo más natural y podrá parecer que estas preguntas no tienen sentido, porque así se funciona en todas partes y en todas las actividades y todos nos movemos con la misma hora en un determinado meridiano terrestre. Por algo es imposible no depender de un reloj y la necesidad de amarrar uno a nuestro cuerpo, o ¿somos nosotros los amarrados a él?

Quizá hasta se argumente desde una visión psicológica que un módulo de más de una *hora* para una sesión de clases no es lo más indicado para que continúe en tensión la atención sin ser anulada por la fatiga. Se podrían adoptar otras fórmulas: tramos horarios de hora y media, de toda una tarde, etc., pero el módulo horario compuesto de *horas* es un potente regulador de lo que hoy hacen, tanto el alumnado como el profesorado.

La organización del tiempo, acaba siendo un hábito, aunque se nos presenta como si se tratara de un hecho natural al que nos acomodamos y en función del cual se hilan unas actividades con otras, el régimen de vida de todos y de cada uno, creándose interdependencias: se entra al trabajo o al colegio muy frecuentemente a las 9 y no a las 9,32. Si modificásemos ahora el régimen horario de la vida de cada uno, el de la actividad laboral, los transportes, la sociedad... entraríamos en un caos monumental aunque ya nos hemos acostumbrado al cambio horario en otoño y primavera sin alterar la vida mucho, y hasta podemos manifestar las preferencias de cada cual por el horario de una estación o de otra. Eso sí, hay una razón poderosa: el ahorro energético. Algo que es discutido por los críticos de esta medida.

Con estos comentarios queremos señalar que las unidades de ordenación del tiempo o son puras creaciones culturales o las hemos cargado de cultura. El ciclo "el día" y la "noche" es natural, de actividad y descanso, pero observemos qué se está haciendo con él, hasta el punto de que la noche es para trabajar (algunos) y para divertirse otros, mientras una mayoría descansa. Hay jóvenes que se cansan durante el fin semana y descansan el lunes. Y si son unidades culturales, quiere decirse que han ido evolucionando —es decir, cambiando— y que lo seguirán haciéndo; lo cual quiere decir que podemos intentar cambiarlas. Sólo que el conocimiento *ex post facto* de un proceso que ha ocurrido no es suficiente para gobernar un proceso de cambio deliberado y de hacerlo relativamente en poco tiempo. Los hábitos y la cultura que contiene el tiempo pasado que gobierna los usos del presente infundirá mucha inercia para cómo será el tiempo del futuro; que es la imagen que nos guía cuando emprendemos un proyecto nuevo.

Los cambios que afectan al tiempo de la educación suponen, por lo tanto, desajustes y reajustes culturales, sociales y personales porque esos mismos tres elementos, con su incidencia, han creado la forma de percibir el *tiempo social* dentro del que actúan los sujetos. Pero, igualmente, puede ser verosímil el argumento en sentido contrario; es decir, que los cambios personales, sociales y culturales son los que conducen a cambios en la estructura, gestión y contenidos a esas formas estabilizadas de ordenar y ocupar el tiempo.

Por eso, tan sospechosas de faltar a la verdad pueden ser las llamadas a cambiar los horarios para que se produzcan determinados beneficios en el alumnado, como obcecados son quienes no dudan que lo que tenemos son las soluciones únicas y las mejores. Y todavía son más sospechosos quienes simplifican el problema, muy frecuentemente reducido a si ganamos o perdemos "rendimiento" con una u otra organización del tiempo.

7.4. Educarse, ¿por la mañana, por la tarde o en cualquier tiempo?

Nuestro hábito de trabajo es lo que cuenta al redactar este texto adonde ha llegado el lector. Lo escribimos de madrugada, de mañana o de tarde y lo hacemos desde las energía que tengamos, según haya sido el tiempo anterior, a pesar de lo que digan las curvas de fatiga en las que no nos vemos representados. Observamos que hay notorias variaciones entre colegas. ¿Qué sentido tiene preguntarse por cuándo realizar el teletrabajo en casa, cada vez más frecuente? La respuesta es: cuando podamos y queramos. Hemos impartido clases a las 8 de la mañana, a las 12 (hora de la siesta del carnero, según dice el dicho popular), a las 16 y a las 21 horas. Si a esta hora, tanto nuestros estudiantes como nosotros, lo hacíamos peor que a otra hora era porque habíamos trabajado todo el día, pero cuando le precedía una mañana de estudio apacible, una comida sana y una siesta reparadora, funcionábamos muy bien. Ya sabemos: éramos adultos. Pero a nadie se le ocurrió medir qué profesores dan más rendimiento, si los que imparten clase por la mañana o por la tarde. El problema no es el cansancio que produce la escolaridad, pues toda actividad lo produce, el reto está en retrasarlo y en hacerlo llevadero, para lo cual hay fórmulas posibles; la primera, saber qué lo produce. Si se manifiesta una epidemia en un hospital no la resolvemos cerrándolo a mediodía para que los enfermos se curen en sus casas por las tardes. En todo caso se cierra mientras se investiga y se debería asistir en sus casas a los enfermos.

Desdramatizamos un tanto uno de los problemas cumbre que parece existir en el sistema educativo español en la última década (el cambio de ubicación y la secuencia continua o discontinua del horario durante el ciclo diario). Destaquemos algunas contradicciones para sobrepasar ciertos lugares comunes. Si preocupa tanto que los alumnos no trabajen por la tarde en los centros, ¿por qué se les carga de deberes para casa?, ¿o es que el hogar es un lugar mucho más atractivo, confortable y estimulante?, ¿acaso el trabajo de los "deberes" es menos arduo?, ¿o es que especializamos el tiempo escolar para aquello que fatiga y el extraescolar para, "enseñar deleitando"?

Esta fórmula de enseñanza la propuso el Conde Lucanor ya entre los siglos XIV y XV en su obra *El libro de los ejemplos*. Un principio que tanto interés ha concitado en ilustrados, regeneracionistas, renovadores y otra gente que ha pretendido mejorar la educación. ¿Por qué no trasladar a las mañanas ese mismo espíritu deleitante de las tardes centradas en actividades extraescolares, tal como propugnan los partidarios de la jornada continua? ¿Por qué las Matemáticas —se suele decir— se recomienda ponerlas en los tramos de mañana en los centros? Será por aquello de su dureza para aprenderlas. En cambio, esa materia es la que más tareas "para casa" deriva; un trabajo que los estudiantes hacen por la tarde y noche.

Echemos una ojeada al futuro: ¿qué haremos cuando el derecho de los padres, las bondades de las actividades de las tardes, la felicidad de los alumnos, la no caída del rendimiento escolar, la autonomía de los centros y el reencuentro de las familias con los hijos les colme de felicidad y genere un movimiento que reivindique reducir la mañana?

Una maestra argumenta:

> "Con la jornada partida, se priva a los escolares de la comunicación familiar al mediodía, lo cual es básico, si tenemos en cuenta que por las tardes los chavales se dedican a sus cosas, haciendo vida más o menos independiente, según las edades.
>
> Llegar a las cinco de la tarde supone que el niño, nada más regresar del colegio se tiene que poner a estudiar, sin ningún descanso. Los padres no pueden ir a recogerle a esa hora tan incómoda, y el único momento en el que se puede reunir la familia al completo es la hora de la cena".

¿Acaso las mañanas, una vez implantado el horario continuo, serán menos tediosas que las tardes de ahora? ¿Es posible que en esa situación no se plantearía el para qué estar toda la mañana, si no fue tan malo el quitar la tarde? Siguiendo con el futuro: ¿qué haremos cuando una pléyade de paraprofesores, animadores, especialistas diversos sean mantenidos por el erario público o privado, sin que su acción sea comprendida en las políticas dirigidas a garantizar el derecho a la educación? ¿Qué gana la imagen de los profesores cuando empresas privadas faciliten a los centros, a los ayuntamientos o a las administraciones la organización de esas actividades extraescolares? En la sanidad algunos se escandalizan por la subcontrata de servicios y tecnología con el sector privado; en educación hasta parece que sea deseable.

Sobreentendiendo que el tiempo físico y todos los medios y condiciones básicas son los mismos, ¿importa mucho y tiene consecuencias que incidan en el derecho a la educación en condiciones de igualdad, el ir a clase sólo por la mañana (horario continuo), por las mañanas y las tardes (todas o algunas de ellas), —lo que denominamos jornada partida—, por las tardes solamente o a clases nocturnas? Todas la fórmulas han sido ensayadas y tienen presencia actualmente en los sistemas educativos, por muy diversos motivos. Preguntarse por las ventajas e inconvenientes de una u otra, acerca de sus posibilidades, no puede contestarse sin tomar en consideración la pregunta previa acerca de qué tipo de ventajas estamos hablando y para quiénes. No vamos a poder contestar la pregunta desde un punto de vista técnico o científico, aunque desde este enfoque se pueden aportar datos al debate público entre las partes llamadas a dialogar (no a negociar): familias, estudiantes, profesorado y administración; esta última como representante de los intereses generales y salvaguardia del derecho de los menores.

Como es tema controvertido, especialmente llamativo en algunos territorios, convendría mantener varios modelos en contraste permanente, para decidir a medida que veamos las ventajas e inconvenientes de unos y otros, experimentando constantemente, como en cualquier otro tema, y pudiendo regresar hacia atrás si las fórmulas adoptadas no dan los resultados previstos. Pero, claro, esto no puede resolverse bien si los padres no están suficientemente informados, si la voz de los estudiantes no cuenta, si las administraciones no se presentan con ideas claras y explícitas y dispuestas a tomar decisiones o si el profesorado defiende el cambio de jornada desde los intereses laborales, aunque han aparecido voces con distintas valoraciones desde otros discursos y proyectos alternativos.

COOPER y VALENTINE (2003) hicieron una revisión de la investigación sobre la repercusión de los cambios en el calendario escolar y su incidencia en la mejora de los resultados escolares, concluyendo que se encuentran contradicciones y que su proyección en los rendimientos del alumnado es muy escasa. Esta conclusión se obtuvo tras estudiar 30 distritos escolares que habían desarrollado sus prácticas bajo calendarios diferentes, que no suponían en ningún caso un aumento del horario anual común.

¿Qué sabemos acerca del modo de ordenar la jornada en el modelo de horario continuado, situado por la mañana (porque podría ser continuado por las tardes y el atardecer), o del modelo de horario partido o, mejor dicho, repartido entre las mañanas y las tardes? Porque hay que precisar que la diferencia en los términos que empleamos oculta otra más real. La diferencia no reside en si uno es continuo, mientras que el otro se desarrolla separado en tramos, sino que de lo que se trata es si se está en horario sólo de mañanas o de mañanas y de tardes impartiendo docencia. El horario continuo posibilita que el profesorado haga solamente un desplazamiento de ida y vuelta, almorzando en casa, sin alumnos, con descanso y tarde libre, mientras que el modelo de horario partido entorpece esos planes de vida. El planteamiento primero —la conveniencia o no de la continuidad— es un problema a investigar y a discutir. El enfoque con el que hemos visto afrontar el problema es netamente laboral, lo cual plantea problemas en cuanto a su oportunidad social y política, si tiene consecuencias económicas, incide en la utilización de los recursos, en la regulación del puesto de trabajo, etc.

Son temas conflictivos a tratar como se hace con cualquiera otra categoría de funcionarios. Pero no podemos olvidar que, en nuestra condición de docentes, incidimos en la realización de los derechos de los menores y de las familias; en los intereses de la sociedad, se supone que buscamos un modelo educativo y que incidimos en el principio de igualdad de oportunidades. Sin olvidar los efectos sobre la imagen del sistema público de enseñanza y en la de todo el profesorado.

7.5. ¿Qué cambia en realidad para sopesar las ventajas del horario continuado o del partido?

Pues depende de quienes hablen y desde qué perspectiva lo hagan. Para los promotores de la continuidad de la jornada todo son ventajas. Pero sus argumentos no suelen ser razonados ni son demostrables, salvo la evidencia de que dicho horario favorece la situación laboral del profesorado.

Ha sido evidente cómo la jornada continuada ha despertado fervores por apoyarla e intentos de frenarla, pero en la mayoría de los casos el profesorado ha ganado la batalla. Pero, ¿a quién se la ha ganado? La controversia viene ya de largo. Tuvo su origen al final de los ochenta en los escenarios de las Comunidades de Canarias y de Galicia.

El primer informe sobre este polémico tema fue realizado por CARIDE (1993). De él se extraen las siguientes conclusiones:

1) No puede mantenerse un único planteamiento, según los resultados de la investigación que no son determinantes.

2) Sería deseable distinguir entre jornada escolar de los alumnos, del profesorado y del centro.

3) Diferenciación existente entre el medio rural y el urbano con dificultades para la implantación extensiva en los primeros, expresada por padres, especialistas educativos, autoridades municipales, pero sin diferencias en la opinión del profesorado. Se dan pros y contras y suscita problemas con los horarios en algunas familias. Falta de infraestructuras de equipamientos culturales.

4) En cuanto al rendimiento académico no se aprecian diferencias.

5) En la autoevaluación de los alumnos se destaca la mayor presencia de inadaptaciones escolares en la jornada única.

6) En el plano pedagógico y organizativo no se aprecian cambios con la jornada única (planes de centro, currícula, etc.)

7) Posición muy favorable del profesorado, manifestando inquietud por la realización de las actividades extraescolares o complementarias.

En España, en marzo de 1998, la Junta directiva de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos más implantada en la enseñanza pública (CEAPA), se encadenó ante el Ministerio de Educación y Ciencia para protestar por la implantación de la jornada continua en los colegios públicos, y contra este Ministerio, pues no se sabía nada acerca de quién se responsabilizaría de la apertura de los centros por la tarde, quién financiaría las actividades extraescolares y qué profesorado se encargaría de impartirlas. En un manifiesto hecho público en octubre de 2005, esta misma organización proponía al Ministerio de Educación la paralización del proceso de implantación de la jornada prolongada y, a cambio, le proponía siete medidas encaminadas a reconciliar la vida laboral y familiar:

- Paralizar la jornada continua porque no se sustenta sobre razones pedagógicas, sino laborales del profesorado y obliga a muchos padres que trabajan a dejar a los hijos solos por la tarde, o con la compañía de la televisión.
- Prolongar el calendario escolar. Que el curso escolar comience la primera semana de septiembre y finalice la última semana de junio.
- Apertura de centros. Los colegios e institutos deben permanecer abiertos 12 horas al día, los 7 días de la semana, 11 meses al año. De esta manera, los centros públicos podrían desarrollar actividades no lectivas y ser utilizados por las asociaciones y organismos del barrio para otras actividades.
- Permisos laborales para que los padres y madres puedan asistir, durante un número limitado de días al año, a reuniones de tutoría o consejos escolares e incrementar así la comunicación con los profesores.
- Más oferta de plazas públicas en infantil para cubrir la demanda, pues su carencia impide en muchos casos la incorporación normalizada de la mujer al mundo laboral.

• Programas para padres para instruirlos en temas como participación, educación sexual, violencia de género o drogas para que puedan ejercer mejor su tarea educativa.

• Control sobre la televisión. La organización laica de padres señala que se debe controlar la programación televisiva en horarios de protección del menor.

Antes de acometer los cambios sin vuelta atrás debería evaluarse cómo éstos puedan incidir. En este caso tienen que ser consideradas no sólo las reivindicaciones sobre un más cómodo modo de vida con el horario continuado, como si fuera un derecho del profesorado, aunque esto se acompañe del argumento sobre las posibilidades de formación que se abren, sino plantear el conjunto de las responsabilidades que tiene que satisfacer.

Las administraciones públicas educativas parecen haber optado por ejercer el papel de arbitraje entre los dos sectores enfrentados: padres y madres, por un lado, y el profesorado por otro. Fuesen del partido que fuesen, los responsables políticos de las administraciones en muchos casos parecen haber estado más atentos a mantener la "paz social" que a plantear públicamente el problema y defender los intereses generales. Podrían haberse puesto reservas y mecanismos de control y de posible vuelta atrás, establecer procedimientos de evaluación dentro de un plan gradual de implantación, analizar por qué en unos territorios se ha reclamado la jornada sólo de mañana y en otros no. Se debió haber planteado un debate público, no como asunto a tratar en cada zona y hasta en cada centro, según la correlación de fuerzas favorables al modelo continuado. Sin embargo hemos ido tomando conocimiento del problema en los tratamientos aparecidos en medios de comunicación, cuando el tema entra en su agenda por las manifestaciones de los padres y madres [2].

Las inquietudes por la estrategia seguida las han planteado diferentes colectivos. La Federación de MRP (Movimientos de Renovación Pedagógica) de Madrid (diciembre de 1999), por ejemplo, ponía el acento en una serie de puntos a tener en cuenta antes de que este modelo de horario continuado se consolidase como definitivo y que se considerasen las dificultades siguientes:

a) La posibilidad de que el horario se reduzca hasta el punto de que no quede margen de maniobra para atender a necesidades educativas especiales que requerirían no sólo más profesionales, sino un tiempo específico.

b) El que la disponibilidad de más tiempo privado (la tarde libre) para los alumnos no ha supuesto una mejora en el trabajo en casa para las tareas relacionadas con el trabajo intelectual. Lo que sí aumenta, en la mayoría de los casos, son las horas ante la televisión o en la calle.

c) El horario continuado no ha generado una demanda significativa de las actividades de tarde en los centros ni en otros sitios. Algunos alumnos hacen deporte, otros estudian un idioma o música.

[2] Dos anécdotas. Al pasar cuestionarios a las familias y a los alumnos y alumnas en un colegio se nos puso la condición de quitar del cuestionario la pregunta de cual era el modelo de horario del que eran partidarios: ¿La jornada continuada o la de mañana y tarde? En otro caso (Comunidad de Madrid), ante la solicitud de permiso para entrar en contacto con el alumnado, se nos pidió la firma y sello de la más alta autoridad universitaria, al tiempo que se nos advertía de la prohibición de acceder a ningún aula hasta que la autoridad competente hubiese determinado si accedía a nuestra solicitud.

d) Aumenta el número de horas que los alumnos están solos, en el caso de las familias monoparentales o en las que trabajan el padre y la madre.

e) Que el problema que se plantea es especialmente grave cuando se trata de familias muy desestructuradas o de familias con graves carencias económicas y/o culturales. Tampoco es muy favorable para los colectivos minoritarios como inmigrantes o gitanos.

Un cambio como el emprendido relativo a la jornada habría que analizarlo y evaluarlo según una serie de dimensiones, como pueden ser las siguientes:

— Qué modalidades del tiempo cambian y qué consecuencias tienen.
— Qué funciones de la educación se ven alteradas.
— Qué actividades curriculares, paracurriculares o extraescolares se ven facilitadas y cuáles no son posibles o se ven dificultadas.
— Qué agentes ven alterada su capacidad de influencia y a favor de quiénes la pierden o en contra de quiénes la ganan.
— Qué proyecciones tienen en las dimensiones del tiempo que hemos tratado.
— Qué efectos pueden tener esos cambios en los resultados escolares y qué derivaciones secundarias podrían producir.
— Cómo pueden repercutir en la igualdad de oportunidades en general y, particularmente, en la de género.
— Cómo pueden repercutir en los tiempos de las diferentes modalidades de familia.
— Qué papel juegan los capitales culturales internos y externos a las escuelas.
— Qué efectos pueden tener esos cambios en la percepción social de la educación.
— Qué queda impedido para el futuro.

En contraposición a esas dudas, un sindicato (CESIF) justificaba la bondad pedagógica del horario continuo con razones como éstas, simplificadoras y creemos que erróneas:

> No existe ningún motivo psicopedagógico que haga más aconsejable la jornada lectiva distribuida en sesiones de mañana y tarde que la Jornada Continua de mañana. Los factores que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos tienen que ver con la organización y distribución adecuada de los períodos de trabajo y descanso y con la alimentación; elementos que influyen en el nivel de concentración. La mañana es el período en el que los alumnos rinden más en las materias instrumentales básicas y el período de tarde es más propio para otras actividades de desarrollo deportivo y socio-cultural.
>
> En las primeras horas de la mañana se impartirán las áreas que suponen un esfuerzo fuerte y después del primer período de recreo (20 minutos) las áreas de esfuerzo medio-bajo, para terminar con las más “relajantes” para los niños al final de la jornada escolar.

En la Figura 7.3 se comparan los horarios de jornada partida (A) y continua (B), visualizándose las diferencias entre las correspondencias de los tiempos.

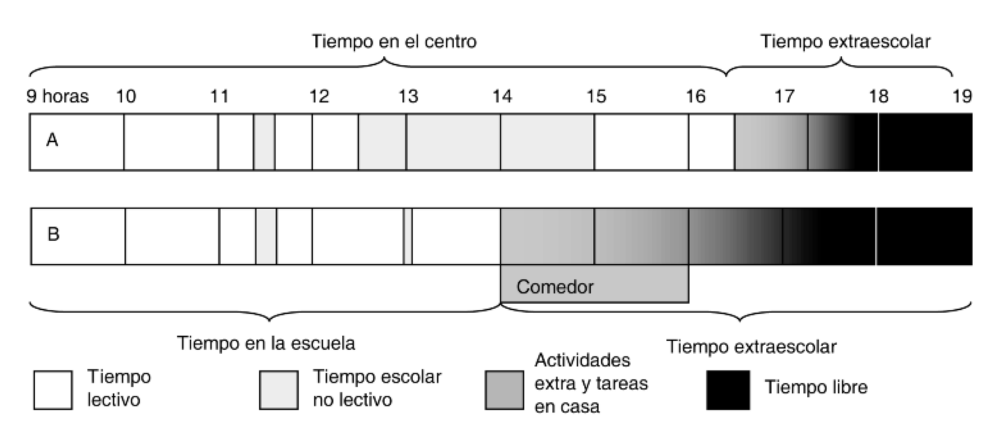


Figura 7.3. *La distribución del tiempo según el modelo de horario.*

La jornada partida (A) consta de dos períodos lectivos. Uno, de mañana, que suele discurrir entre las 9:30 y las 13 horas, interrumpido por un recreo de media hora, seguido de un espacio de dos horas y media dedicadas a comer, bien yendo a casa o quedándose en el centro para utilizar el comedor escolar y disponer después de un tiempo libre. Desde las 15 horas y hasta las 16,30 discurre el segundo período de clase, dando después comienzo el tiempo extraescolar.

La jornada continua (B) consta de un único período lectivo que va desde las 9 a las 14 horas, mediando un recreo y, generalmente, un pequeño descanso en el segundo período, después del recreo. Desde las 14 comienza el tiempo extraescolar para el alumnado. Es decir, concentra el horario lectivo y aumenta el tiempo extraescolar, ocupado generalmente de forma parcial por los deberes escolares, en ambos casos.

1) El tiempo *total asignado* a las actividades lectivas para profesores y el de clases para los estudiantes es el mismo en el horario partido de mañana y tarde (A) y en el horario continuado (B). El cambio de jornada no altera el tiempo físico-astronómico; es el mismo, aunque adelantado. Por lo tanto, —más si tenemos en cuenta los resultados que aporta la investigación al respecto—, se puede suponer que no tendrá consecuencias directas importantes en los resultados académicos, pues el tiempo de las tareas no se ve alterado.

Esto puede ocurrir por cuatro razones: *la primera*, porque lo que cuenta del tiempo ocupado por la educación es la *calidad de la experiencia*; es decir, la *cualidad* del tiempo (suficiente o insuficiente para cada alumno y alumna, bien o mal estructurado). *En segundo lugar*, el tiempo físico sólo es una variable más del aprendizaje que se entreteje con otras muchas y que además opera en múltiples direcciones y según los sujetos. *La tercera*, porque, siendo los profesores los que asignan las calificaciones en una y otra forma de organización horaria, es posible que adapten sus exigencias en cuanto al nivel que se demanda a los alumnos a las nuevas circunstancias. *La cuarta* puede residir en que los efectos solamente se empiecen a notar a medio y largo plazo.

2) Para el alumnado, no obstante, el tiempo de la escolaridad —el de permanencia en los centros que es gobernado por la institución— sí que disminuye,

alterándose la unidad cíclica del día y la combinación de los tiempos que la componen en una nueva distribución que puede tener consecuencias importantes en dos aspectos. Uno, en las funciones de la escolaridad realizadas en tiempo no estrictamente académico. Dos, en las dimensiones fisiológica, psicológica y social del tiempo; lo cual no es fácil de diagnosticar.

Estamos ante la oportunidad de poder desarrollar programas educativos de medio día o de jornada completa para profesores dentro del horario lectivo del profesorado, dosificando y distribuyendo sus tiempos de manera flexible, sin restar, e incluso aumentando el tiempo de escolarización del alumnado.

En un informe realizado por RAFOTH y GRIMES (2004), publicado por la Asociación Nacional de Psicólogos Escolares (NASP) de los EE.UU., acerca de la conveniencia de desarrollar programas educativos con niños y niñas de educación infantil en jornada de medio día y de día completo, se concluye que con estos últimos, además de conseguir mejores resultados en las puntuaciones, se puede ofrecer una atmósfera más relajada, disponer de más oportunidades de atención individualizada, realizar actividades creativas y ofrecer más ocasiones para el desarrollo de habilidades sociales. Más tiempo proporciona la oportunidad de realizar salidas, implementar centros de interés, proyectos y tener tiempo libre, así como poder atender dificultades, atajar desventajas, reforzar las habilidades básicas y evitar las repeticiones de curso posteriormente.

3) Concentrando el tiempo de las tareas académicas en el período lectivo continuado de la mañana, la fatiga y el cansancio deben ser superiores en, al menos, las clases que se imparten en la hora y media del final del horario continuo (B). Un cansancio y una fatiga que deben ser mayores a las que pueden encontrarse en las horas vespertinas del horario partido (A). Lo cual significa que, o bien se introducen cambios metodológicos para evitar o retrasar el cansancio y procurar que los procesos de aprendizaje se mantengan a un parecido y continuado nivel, o se verá deteriorada la calidad de la escolaridad y, a largo plazo, tal vez los resultados de la educación.

- **a)** Un incremento del cansancio puede obligar a hacer breves paradas entre clases en el modelo (B), el de jornada continuada, así como producir algunas distorsiones en el ambiente; con lo cual el tiempo realmente productivo de aprendizaje disminuye y aumenta el de los tiempos de distracción.
- **b)** Para compensar esas pérdidas podría ocurrir que se rebajase la exigencia de contenidos en las tareas.
- **c)** Evitando el efecto anterior, podría dejarse notar en el aumento de la fatiga y, por lo tanto, en las calificaciones de las materias que se ubiquen en los últimos tramos del horario del modelo B. Tal vez se puedan detectar variaciones en las curvas de calificaciones durante el ciclo anual o en los resultados de las materias según el lugar que ocupan a lo largo del horario y respecto del recreo. Sería conveniente comparar las calificaciones de las materias que ocupen esos lugares tanto en el horario B y las de la tarde en el horario A. Si bien, hemos de recordar que como educadores no podemos reducir la educación a las calificaciones. Se pueden escudriñar en otras facetas buscando otros efectos secundarios importantes, como la motivación, la percepción de la dificultad de la asignatura, actitudes hacia ésta, etc.

d) Como consecuencia del deterioro del tiempo de las actividades académicas en el horario B, algunos profesores podrían tender a rentabilizar mejor el tiempo disponible, reforzando las tareas más tradicionales, que proporcionan una sensación de que se cubren mejor y a un ritmo más acelerado las exigencias de los programas (más tareas en una misma unidad de tiempo, más contenido abarcado para cubrir el programa en el tiempo lectivo).

e) Como consecuencia del deterioro de la cualidad del tiempo de aprendizaje y el incremento de las distorsiones y disminución de la capacidad de trabajo del estudiante, para seguir manteniendo los estándares de los contenidos a cubrir tal vez se derivará más trabajo para casa.

f) Ese mismo deterioro y el mantenimiento de las exigencias curriculares podría conducir a que el profesor "ahorrase" el tiempo de atender a los alumnos en sus dudas, imprimiendo un ritmo más acelerado en el tratamiento de temas para tener la sensación de que el estándar de la materia se mantiene.

g) Si en clase se deteriora el tiempo de aprendizaje, que es igual para todos, tendrá lugar un incremento de las diferencias entre alumnos de diferente nivel académico.

4) Desaparición de parte del tiempo escolar no estrictamente lectivo para el profesorado en B y, con él, todo lo que comprende: relaciones entre alumnos, estimular el juego, atención a padres, lectura...

5) El *tiempo total de la escolaridad* disminuye y se debilita su poder socializador, incrementándose el del tiempo extraescolar no controlado por la escuela, que pasa a serlo por la familia u otros agentes. ¿Qué se pierde y qué se gana exactamente? ¿Qué agentes operan en ese tiempo cedido por la institución escolar? Se requiere realizar una evaluación del tiempo extraescolar liberado en ambos modelos, las actividades extraescolares (duración, calidad, coste…) y del aprovechamiento de recursos culturales del medio.

6) El tiempo de dedicación no lectiva de los profesores es, prácticamente, incontrolable.

7) Dada la función de cuidado que tiene la institución escolar, el cambio horario puede interferir con los hábitos y posibilidades de los miembros de la familia, más cuando no haya hermanos mayores en el mismo centro o adultos que los cuiden en casa.

8) En el horario continuado el tiempo de desplazamientos del hogar al centro disminuye, —pues sólo se va una vez—, si bien en el horario partido, si existe comedor, también se va y se vuelve una vez. Por otro lado, si en la jornada continua se regresa de nuevo al centro para realizar actividades desde las 16 horas en adelante, entonces no se ahorran riesgos al ir y volver, ni podrán mantenerse las relaciones familiares, como suelen argumentar los defensores de la continuidad de la jornada. Tiempos y riesgos no se aminoran tampoco si se asiste a actividades extraescolares fuera del centro.

9) Podría derivarse un deterioro de la imagen de los centros ante los padres en general y, en especial, cuando existan conflictos entre horario laboral de padres y madres con el escolar. Los padres y madres pueden percibir al profesorado como colectivo que pone sus intereses por encima de los de los alumnos.

10) Lo más importante y trascendente puede ocurrir en temas que no están relacionados con el horario escolar, pero sí con aspectos sociales y culturales, colaborando a crear un nuevo estilo de vida, propiciando un modelo de sociedad en la que el espacio-tiempo escolar y la influencia de los profesores tienen menos relevancia, proporcionando más comodidad y una forma de vida diferente.

Curiosamente, en España, en las Comunidades Autónomas de Canarias, Galicia, Extremadura y Andalucía optaron por la fórmula de horario continuado, no teniendo precisamente a su favor el contar con los mejores indicadores de calidad. No han sido seguidas por las de Cataluña y País Vasco, con mejores indicadores, mejor renta, pero menos presencia del sistema público. No vamos a detenernos en analizar un proceso de hechos consumados que con toda claridad ha analizado y expuesto FERNÁNDEZ ENGUITA (2006).

Las interrogantes continúan vigentes, los argumentos siguen siendo los mismos, pero contamos con más experiencia. Los profesores continúan reivindicando la jornada continuada pidiendo que sea considerada la opción como un derecho derivado de su autonomía. Se defiende como una oportunidad de conciliar la vida familiar y laboral. Los padres y los propios alumnos la consideran una petición puramente laboral y no pedagógica, mientras se observa que agota a los escolares, principalmente a los más pequeños. La defensa se apoya en el valor supletorio de las actividades extraescolares, lo que repercute en el gasto de las familias. Se pregonan sus posibilidades de cara a los “consumidores”, pues los padres pueden recoger a sus hijos al finalizar la jornada escolar diaria y comer con ellos en casa o pueden hacer uso del comedor escolar, pueden o no volver a llevarlos al colegio después de comer. Pueden inscribir a sus hijos en actividades extraescolares… Pero muchos padres y madres han visto ya los hechos, lo que ha sido la promesa de una educación de calidad o del mantenimiento de la misma con ventajas añadidas de una cultura más completa y unas relaciones familiares más plenas (véase FEITO, 2007).

Horarios y funciones de custodia

Es una necesidad evidente flexibilizar la ordenación del tiempo escolar de forma que se puedan hacer compatibles la educación, el cuidado y seguridad de los menores y las necesidades familiares, que son variables según sea su composición, reparto del trabajo entre padres y madres, lejanía del centro escolar y del laboral respecto del domicilio familiar, etc. Dicha flexibilidad debería haber sido condición inicial para pasar de la jornada partida a la continua, pero si los hijos e hijas están en el centro durante las mañanas y las tardes los horarios de trabajo de la familia pueden ser coordinados más fácilmente, dándose mejores oportunidades al profesorado de ocuparse de los menores. En cambio, la flexibilidad ha sido una reclamación sobrevenida, una vez que se ha cambiado el horario. No vale la política de hechos consumados, pasando de un modelo a otro sin prever lo que hay que hacer para no deteriorar la enseñanza en general y la del sector público en particular.

Comentaremos este tema en dos de sus aspectos. La importancia de la seguridad en términos generales durante el tiempo escolar y la que es precisa a la entrada y salida del centro.

En sociedades y ambientes deteriorados socialmente, con violencia instalada fuera de los centros, agresiones, tráfico de drogas y delincuencia en general, que de alguna forma repercute y se acaba manifestando dentro, han aumentado la ideología, las actitudes y reacciones conservadoras de profesores y padres o madres, que ven la solución de estos problemas en el aumento de la vigilancia y la represión, incluso con policía en los centros, presencia de guardias de seguridad privados, cuando no de controles de detección de armas, en el caso de los EE.UU., por ejemplo. Al lado de esta perspectiva y preocupación, el tiempo escolar aparece como un tiempo seguro que da tranquilidad a las familias (en algunos casos está dejando de serlo), mientras que el de fuera de la escuela es un tiempo de mayor inseguridad, de desprotección, lo cual ha llevado a pedir más tiempo dedicado a actividades formativas, bien en los centros o fuera de ellos, en vez de abandonar a los menores a su suerte, una vez que concluyen las clases. Cuando las familias no tienen posibilidad de cuidar de sus hijos e hijas, una vez concluida la jornada escolar, decimos muy gráficamente que quedan al cuidado de la tele y, en un futuro no lejano, quizá temamos que queden a merced de la calle corruptora y peligrosa, sobre todo para aquellas familias a las que no les es posible organizar su propio plan de educación para vigilar el tiempo después de la salida de los colegios.

En un informe realizado por NEWMAN (2000), acerca de los jóvenes y el delito, dirigido a avanzar en la idea de “contra el delito, invertir en los menores es mejor y más barato”, patrocinado por fundaciones diversas, se recuerda que, una vez que suena el timbre, en las horas que siguen a la de salida de las escuelas, millones de menores quedan en las calles sin ninguna actividad constructiva que realizar, sin supervisión ni protección alguna. En esos momentos, como puede apreciarse en la Figura 7.4, los delitos causados y los padecidos por adolescentes y jóvenes se triplican repentinamente. Entre las 2 y las 4 de la tarde se hallan las horas punta de los delitos cometidos y sufridos por los jóvenes de menos de 18 años: conductas violentas, riñas, robos, agresiones, accidentes de tráfico... Son

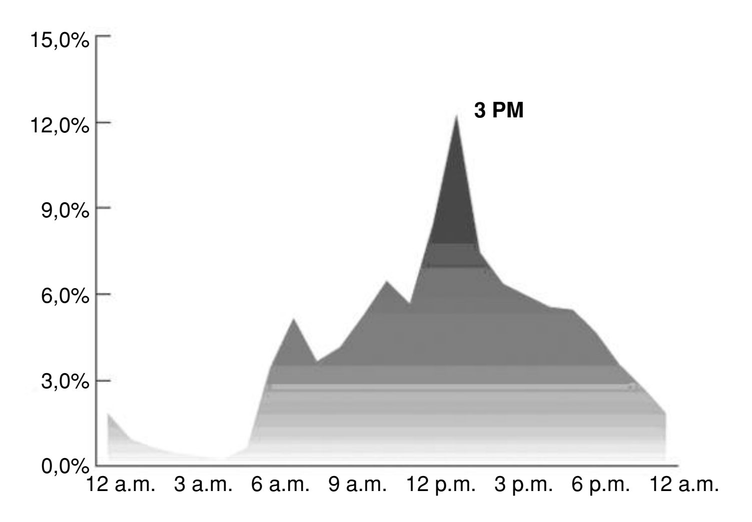


Figura 7.4. *Porcentaje de delitos cometidos por jóvenes en las distintas horas del día.*

también las horas más propicias para ser agredido o sufrir accidentes de automóvil, cuando las chicas son más asediadas, tienen relación con las drogas o cuando utilizan videojuegos que incitan a la violencia. Lo mismo concluye el informe del FBI editado por el Departamento de Justicia de los EE.UU[3].

Es más, analizando en qué días de la semana se producen esos delitos, se comprueba que eso ocurre más en los días laborables y no en los no lectivos. Al darse la circunstancia de que esas horas críticas coinciden con las de la salida de los colegios, el informe concluye con la toma en consideración de la necesidad de ocupar el tiempo fuera de los centros escolares con programas atractivos y desarrollar actividades productivas.

En otro informe de la misma fundación para el estudio y prevención de la delincuencia de menores[4] se concluye que cuando éstos no reciben el cuidado necesario mientras sus padres trabajan se quintuplica la probabilidad de convertirse en infractores de la ley. Los menores que están en situación de riesgo, sin esos cuidados, tienen mucha más probabilidad de padecer trastornos serios de conducta que más tarde les llevará a cometer delitos.

No tratamos de fomentar el alarmismo, dada la sensibilidad con la cual se vive en nuestra sociedad el problema de la violencia escolar (*bulling*). En todo caso, querría decirse que el estado de cosas que preocupa ahora puede empeorar fuera del tiempo escolar. Queremos señalar cómo los tiempos escolares interaccionan con la realidad social externa, en este caso como oportunidad preventiva, desarrollando la idea de que más vale invertir recursos en prolongar la custodia de los menores que hacerlo en paliar los problemas a los que puede llevar la cancelación del amparo que proporciona el tiempo en el que se está en el colegio. ¿Cuánto tardará en volver a considerarse la importancia de aumentar la dedicación del tiempo pagado del profesorado a mejorar la cobertura de las instituciones en lugar de minar sus posibilidades?

El modelo de horario de jornada continua no favorece que los resultados de las evaluaciones sean mejores

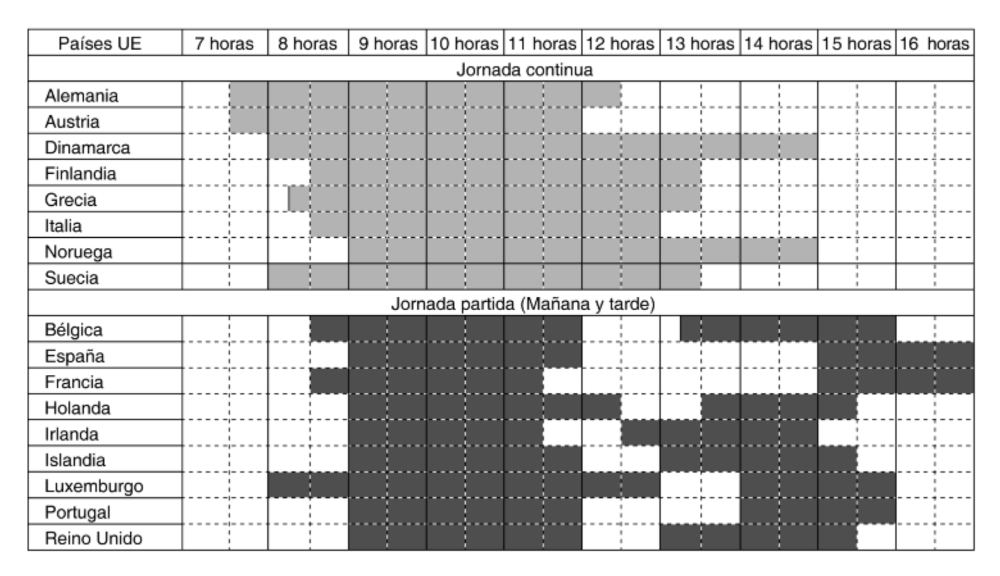
La pregunta que primero suele hacerse es si la eficacia del sistema educativo es mejor con uno u otro de los modelos horarios o es equiparable en ambos. Hay varias aproximaciones para encontrar alguna respuesta.

Si, como hemos visto, el tiempo en su sentido físico absoluto (horas de escolaridad al año) tiene poca relación con los resultados de rendimiento de los sistemas educativos, sabiendo que ésta es una variable discutible como indicador único, —aunque generalmente considerada como fundamental para hablar de la calidad de la enseñanza— sin embargo la estructura del horario, su distribución en el día, podría no ser indiferente. Pero tampoco se encuentra relación entre los resultados de las pruebas externas sobre aprendizajes básicos que obtienen los alumnos a los 15 años y el hecho de haber tenido un horario continuado o par-

[3] http://www.ncjrs.gov/html/ojjdp/9911_1/vio2.html

[4] *America's Child Care Crisis: A Crime Prevention Tragedy. A Report from Fight Crime: Invest in kids.*

tido entre mañana y tarde en primaria, según el Informe PISA (2003) (ver Figura 7.5). Comparando las puntuaciones obtenidas en una serie de países de la Unión Europea (en este caso, era sólo de los 15), y el modelo de jornada, las puntuaciones, por ejemplo, en lectura es de 502 puntos en los países con jornada continuada y de 504 para los que tienen fundamentalmente jornada partida. Finlandia tiene buena puntuación con horario continuado (también Holanda con horario partido), mientras que países como Grecia con el mismo sistema tiene peores resultados (como tampoco son buenos en España, ni con un modelo de horario, ni con el otro).



Fuente: Eurydice.

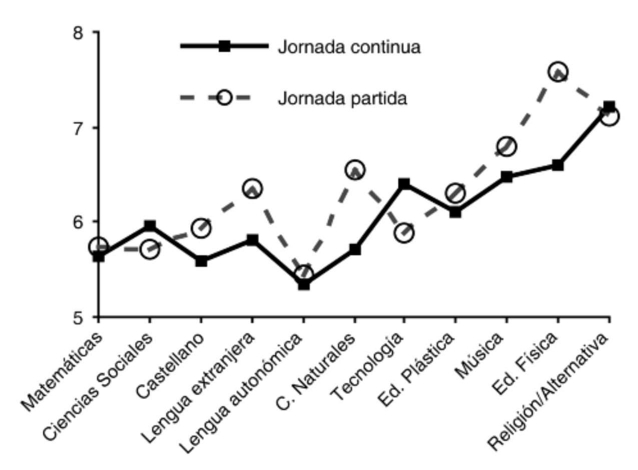
Figura 7.5. *Franjas horarias (hora de comienzo y fin) de la jornada escolar en Educación Primaria en la UE (15).*

Es decir, que en el plano de los sistemas escolares, unas decenas de horas más o menos y el estructurarlas en un horario de jornada continua o partida sería indiferente para la calidad, entendida como resultados plasmados en puntuaciones obtenidas en pruebas externas. Significa esto que, como venimos insistiendo, en todo caso, además de la incidencia de otros factores en los resultados, no es la cantidad sino la cualidad del tiempo lo que es verdaderamente importante. Quizá una estructura horaria u otra sea indiferente para los resultados académicos. Ante todo, lo que importa es el significado del tiempo. Por eso, al cambiar la distribución del tiempo escolar, pasar de la jornada escolar partida (en sesiones de mañana y de tarde) a la continua (sólo de mañana), los interrogantes que debemos plantearnos se deberían referir más bien a si con el cambio se aprovecha mejor el tiempo, si es conveniente o no para los sujetos (considerando la variedad de situaciones de los mismos y de sus circunstancias sociales y culturales), si tiene o no efectos derivados, positivos o negativos, en la reordenación de hábitos de vida para el alumno, la familia o el funcionamiento de la sociedad o si, con el cambio, se economizan recursos.

Si comparamos los resultados en términos de calificaciones dadas por los profesores y profesoras, en nuestro estudio sí que hallamos diferencias según se siga un modelo horario u otro: las calificaciones (en la escala 0-10) de quienes están en centros con horario de jornada continua son más bajas que las de aquellos que están en centros con horarios de jornada de mañana y tarde o de carácter mixto. Diferencia que se produce en la mayoría de las materias, como puede verse en la Figura 7.6[5]. Dato que debería contrastarse con los resultados en evaluaciones sucesivas. Aunque la diferencia es pequeña, sí que es significativa. Si esto es así, podemos apelar a varias posibilidades para explicar qué ocurre. Puede sospecharse, pero no creemos que sea éste el caso, que los profesores y profesoras se hayan hecho más exigentes al pasar de la jornada partida a la continua, lo cual constituiría una torpeza argumental desde el planteamiento que tienen quienes defienden este modelo de horario. Puede que esa pequeña diferencia la provoquen el grupo de estudiantes que en sus familias no puedan prestarles la atención que necesitarían, quedando más tiempo a la intemperie y sin cobertura con el horario continuo. O puede ocurrir, sencillamente que los estudiantes están más fatigados cuando les ponen los controles (eufemismo para camuflar lo que son, sencillamente, *exámenes*) y obtienen calificaciones más bajas. Puede tratarse, sin justificar nada más, que se trata de un sistema horario que manifiesta ese inconveniente y que debería ser asumido como tal. Quizá sea compensado por lo satisfechos que están los alumnos y alumnas con las tardes libres y por el bienestar del profesorado.

La evolución de la fatiga

Una evaluación respecto a la bondad de un horario cualquiera implica su justificación por ser más o menos adecuado a las capacidades de los alumnos puestas en ejercicio en las actividades académicas. La apelación a la fatiga ha sido un



Materias	H. continuo	H. partido
Matemáticas	5,64	5,74
C. Sociales	5,95	5,72
Castellano	5,59	5,94
Lengua extranjera	5,81	6,35
Lengua autonómica	5,35	5,44
C. Naturales	5,72	6,54
Tecnología	6,41	5,89
Ed. Plástica	6,11	6,30
Música	6,48	6,79
Ed. Física	6,61	7,57
Religión/Altern.	7,22	7,11

Figura 7.6. *Calificaciones por materias según tipo de horario.*

[5] Los datos de evaluación a los que se refieren estos comentarios proceden de la evaluación inmediatamente anterior a la toma de datos acerca del alumnado.

argumento siempre presente en la discusión sobre la ventaja o desventaja de un modelo u otro de horario.

Quienes son partidarios de la jornada de mañana y tarde alegan que con ese horario los alumnos pueden dormir más, que la carga total del día se reparte de manera más equilibrada y que existe un largo período de descanso a medio día que tiene un efecto reparador...

Los que defienden la jornada única apelan a que en la tarde se pierde el tiempo porque a esas horas del día se ha acumulado el cansancio, disponiendo de toda la tarde para disfrutar, y eso compensa. Reconocen que el período único matinal resulta largo, pero el efecto negativo de prolongar las clase hasta las 14 horas puede subsanarse con un pequeño segundo recreo. Mencionan la necesidad de soluciones imaginativas en la colocación de materias “fuertes”, combinadas con otras más ligeras. Se apela a curvas de fatiga que, como ocurre en la vida, aseguran que al comienzo del día se está mejor y al final no tan bien. Generalmente no se aportan pruebas, ni se consulta a los fatigables y fatigados. Es extraño ver cómo se manejan conceptos y argumentos para este caso y no para otros. ¿Por qué las materias están inexorablemente predeterminadas a ser más o menos agotadoras, por qué unos profesores mandan más trabajo que otros o por qué unos son estimulantes y otros queman la energía del alumnado en cualquier tramo horario? ¿Se tienen realmente en cuenta los intereses del alumnado o la comodidad del profesorado al confeccionar los horarios?

Por nuestra parte, hemos analizado los horarios de los centros que hemos visitado y no hemos encontrado pauta alguna que explique por qué las materias están ocupando las franjas horarias en las que han sido situadas. Sospechamos que ese desorden no es efecto del azar, precisamente.

Las curvas de cansancio o de fatiga y las contrarias sobre la mayor disponibilidad a trabajar, nos muestran, como ya comentamos en otro capítulo anterior, que existe diversas situaciones individuales, de suerte que no podemos inclinarnos radicalmente a favor o en contra de un modelo u otro de horario desde estas argumentaciones. Cada sujeto tiene una curva, que además fluctúa de manera singular para cada uno. Habrá coincidencias, pero en parámetros muy generales; cualquier pauta que quiera establecerse como común tendrá que sostenerse considerando una amplia banda de variación.

Recordemos que, en nuestro caso, no manejamos datos que pudieran revelar los perfiles que muestran la evolución de la fatiga en cada sujeto, sino que se refieren a cuántos de ellos sitúan los momentos en que sienten que tienen mayor grado de desgana (llamémosle de *fatiga* si queremos), en las horas del día (9 a 21 horas) en las que presumiblemente es más factible que se realice alguna actividad del tipo de las que estamos tratando aquí.

Comparando lo que en este sentido manifiestan los alumnos y alumnas en el horario continuo y el partido, podría concluirse que en este último los sujetos se reparten más por las diferentes horas del día; es decir que en todas las horas hay sujetos que se consideran desganados, sin poder decir que en todas ellas estén por igual. Quienes están en el horario de mañana y de tarde muestran un perfil algo más plano (ver la Figura 7.7). En cambio, los que están en el horario continuo, coinciden más en unas horas que podríamos llamar punta.

La comparación de cuándo se agotan los estudiantes en el horario continuo y en el partido nos da a entender que en ambos casos la distribución sigue el mismo

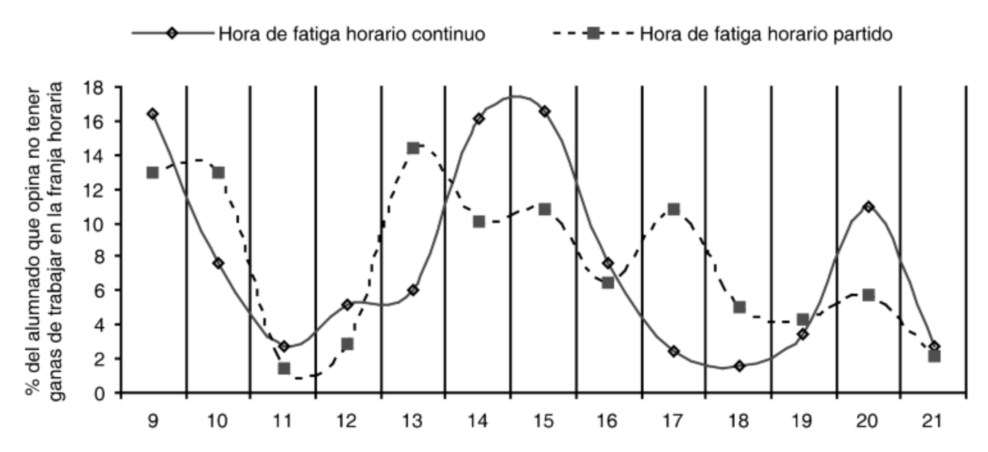


Figura 7.7. *Horas del día en las que se tienen menos ganas de trabajar.*

patrón, si bien se apuntan algunas diferencias. Las horas en las que se encuentran las frecuencias más bajas de fatigados son las del centro de la mañana (las 11 y 12 horas), e inmediatamente vienen las horas en las que se concentra el más alto número de fatigados (entre las 13 y las 15 horas) en ambos grupos, sólo que ese desgaste es más pronunciado en el caso del horario sólo de mañanas. La percepción que tienen los estudiantes acerca de su estado anímico para trabajar, que no suele ser una variable muy usada, frente a otros indicadores, tiene algún valor de diagnóstico. Podríamos afirmar algunas ideas y arriesgar recomendaciones. En primer lugar, como se concluye en otras investigaciones, el comienzo de la jornada no es el mejor momento para ponerse a trabajar. En segundo lugar, durante la mañana (entre las 9 y las 13 horas) ambos grupos (el de horario continuo y el del partido) muestran un parecido nivel de desgana. Véase cómo discurren en paralelo las curvas correspondientes a ambos modelos horarios.

Las asimetrías vienen después. Es de esperar que en las tardes se produzcan más variedad de situaciones, pues es ahí donde se diferencian los modelos de horario. Como es previsible, los estudiantes desganados en el régimen de horario partido son más frecuentes; como no puede ser de otra forma. En cada tipo de horario se acumula agotamiento al final de la jornada, sólo que la desgana se reparte entre mañana y tarde, mientras que en el horario continuo ese final se refiere al único tramo horario y por eso se concentran más sujetos.

Desde la consideración de estos datos podría extraerse la recomendación de situar un corte de descanso a partir de las 13 horas, que podría no ser tan largo como es el actual de medio día en la jornada partida, contando con servicio de comedor. Entre los países europeos, el horario para comer es corto, en España ese descanso es de los más prolongados. De esa forma se podría liberar a los menores antes en el tramo de la tarde.

Las representaciones del tiempo en el que *más ganas* se tiene de trabajar nos muestran que las horas punta se sitúan entre las 10 y 12 horas en ambos tipos de horarios. Continúa un período bajo entre las 13 y las 16, muy semejante también

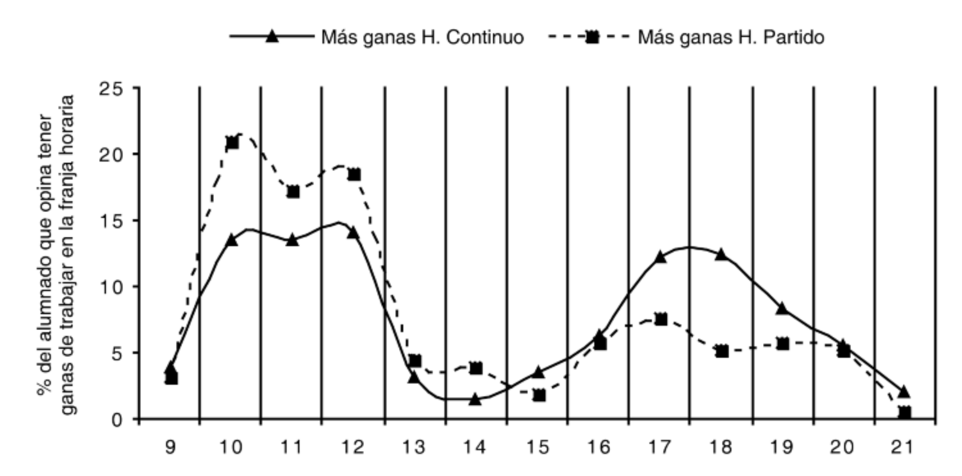


Figura 7.8. *Horas en las que se tienen más ganas de trabajar.*

en los dos tipos de horarios. Por la tarde parece que los que no tienen clase suben algo respecto de los que sí la tienen. En coherencia con lo comentado anteriormente, hay que señalar que en todas las franjas horarias puede haber alguien que se sienta con ganas de trabajar, si bien existen horas donde hay más coincidencias. Igualmente, el período que comienza a las 13 horas es especialmente poco propicio para todos.

En todo caso, estos datos nos legitiman para mantenernos en la posición de los que niegan la bondad sin más de concentrar las clases en las mañanas. Al menos, cuando se nos hable de las ventajas del horario continuado pidamos que se valoren otras dimensiones.

7.6. La posibilidad de elegir horario. ¿Hasta qué punto es importante?

Los partidarios de la jornada continua defienden esa opción apoyándose en el argumento que ha de darse la oportunidad de que los centros puedan elegir modalidad de horario para poder adaptarlo después a la particularidad de cada contexto. Independientemente de que ese tipo de decisión pudiese corresponder a cada centro, el problema no es tener centros diversos para poder elegir entre ellos según las necesidades o prioridad horaria de las familias, las cuales elegirían una opción formando comunidades homogéneas, sino que en cada uno de los centros hay intereses, puntos de vista diferentes respecto del horario. El problema está en organizar esa heterogeneidad.

La libertad de poder elegir centro por su horario no se corresponde con la necesidad sentida por las familias, hasta el punto de tenerlo como una referencia al elegir centro al que ir. A la hora de elegir se suelen tomar en consideración criterios que pesan mucho más que ése. Preguntando a los alumnos y alumnas por qué razón creen que su familia y ellos decidieron ir al centro en el que ahora se

encuentran, los alumnos y alumnas pertenecientes a la enseñanza pública aducen como motivo principal el que *esté cercano adonde se vive* (lo es para un 63%), seguido de la consideración de creer que *era mejor que otros* (14%) o porque ya *iban otros hermanos* (10%). En la enseñanza privada hay matices importantes que destacar, pero el horario también es poco citado (11%). Ante la posibilidad de cambiar de centro, el 9% de los alumnos del sector público y un 29% del privado aseguran que el horario sería el criterio para elegir un nuevo centro (es la razón más citada por los estudiantes del sistema privado, mientras que es la quinta en el sistema público). En los centros públicos primarían más los motivos de mejorar la calidad, estar más cerca de sus casas y cambiar de compañeros y de profesorado.

Si el público lo quiere… ¿Para quiénes y por qué es deseable el horario continuado?

Los alumnos y alumnas contentos, los padres y madres divididos. Para la mayoría de padres y madres, como para sus hijos e hijas, el horario sólo de mañanas es preferido a cualquier otra opción (83%). Lo es más para los hijos e hijas que para los padres y madres. Preferencia que aumenta si éstos los llevan a la enseñanza pública. Era fácil contar con el apoyo de los estudiantes hacia el horario continuado, que es también más amplio en la enseñanza pública que en la privada. Todos se adhieren a la misma causa: "cuanto menos, mejor". Dado lo que hay, querer acabar cuanto antes es una opción comprensible. El alumnado que ahora vive bajo el esquema del tiempo partido tiene en su pensamiento creer que se vive mejor en el de jornada continua. Los más pequeños tienen esa preferencia más acusada. Los padres y madres parecen haber asumido el programa reivindicativo de los profesores.

Los padres y madres están divididos con respecto de este tema en dos bloques muy desiguales. Las condiciones familiares son tan diversas que es fácil encontrar defensores y detractores ante cualquier fórmula que adoptemos: una división que se explica por las diferencias que hay en cuanto a situaciones familiares, laborales, económicas, culturales y de proyecto para sus hijos e hijas.

Es curioso que el apoyo al horario continuo difiera en función del nivel cultural de padres y madres, siendo algo más bajo en quienes tienen el mínimo nivel educativo. Seguramente les guían a ambos grupos motivos y expectativas muy diversas. Las familias con menos capital y menos medios confían en que una estancia más prolongada en el centro proporcionará a sus hijos el capital cultural que ellos no tienen.

El apoyo al horario continuo está claramente más definido en los centros públicos, mientras que, como no podía ser de otro modo, las opciones favorables al horario de mañana y tarde están más representadas en los centros privados. Es un estado de opinión y un clima que han sabido utilizar las reivindicaciones del profesorado que tienen más poder de influencia en el sector público y donde la responsabilidad de la "empresa" (las administraciones) se diluye y tiene, en la práctica, menor capacidad de decisión, adoptando, como se ha dicho, el papel de mediador sin argumentos a favor o en contra de las opciones que se barajaban. De esta forma, los centros públicos aparecen como abanderados de

una causa que deteriora su imagen, dado que su opción aparenta ser menos atenta con los intereses de alumnos y de las familias, pero más favorable a los del profesorado.

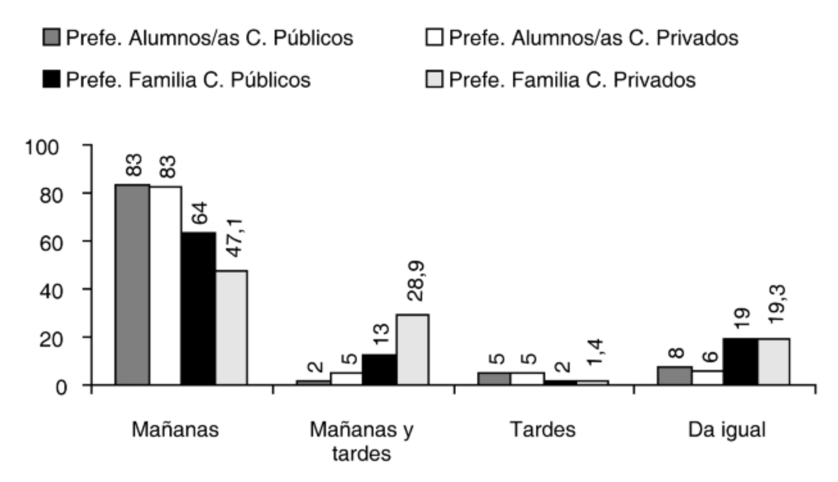


Figura 7.9. *Las preferencias acerca de horarios de las familias y de los alumnos/as.*

En lo que se refiere al grado de satisfacción con lo que hacen los hijos e hijas, los padres y madres manifiestan las mismas complacencias y detectan las mismas carencias, estén en centros con uno u otro horario. Consideran, por este orden, que deberían estudiar más por su cuenta para mejorar las calificaciones, que deberían usar más el ordenador para aprender, que deberían realizar más actividades culturales o deportivas en el centro y practicar más deportes fuera de él.

Las ventajas que perciben. Comparando las razones por las que cada familia dice que sus hijos e hijas están bajo uno u otro modelo de horario, se aprecia una cierta diferencia de posiciones, lo que en parte explicaría la división de la que hemos hablado. Los padres y madres cuyos hijos e hijas asisten a centros con la jornada continuada destacan las tres razones más apoyadas por ellos como ventajas. Las razones asumidas por mayor número de padres y madres (por más del 50%; la que más por el 76%) son:

Lo que más destacan en el horario continuo:

1. El que con ese horario continuado no tienen que ir y volver dos veces a día.
2. Que los hijos e hijas pueden estar más tiempo con la familia.
3. El hecho de que van más a gusto al colegio.

Lo que más destacan en el horario partido:

1. Es bueno que con ese horario el centro ofrezca otras actividades por la tarde.
2. Ese horario es menos cómodo para los profesores.
3. De esa forma los hijos/as pueden estar más tiempo en la escuela.

Las razones que menos apoyan como argumentos para defender un tipo u otro de horario son las siguientes:

Lo que es menos destacable en el horario continuo:

1. Consideran que sus hijos ven demasiada televisión.
2. Creen que su hijo o hija se cansa con este tipo de horario.
3. Piensan que, a efectos de obtener buenos resultados académicos, da igual un tipo u otro de jornada.

Lo que es menos destacable en el horario partido:

1. El que las calificaciones son más bajas con este horario.
2. De ese modo no pueden aprender idiomas o música.
3. Los hijos/as van más a gusto al colegio.

Es decir, para quienes están en el horario sólo de mañana, es su comodidad, la felicidad de los menores y la neutralidad académica del horario continuado (no se cansan, no bajan los resultados, no cambian), lo que constituye la trama de valores y creencias ante la escolaridad que ellos perciben; un signo de la orientación hacia los aspectos afectivos de las relaciones familiares y una menor importancia concedida al tiempo escolar. La verdad es que si los resultados son equivalentes… ¿para qué permanecer allí?

Los padres y madres cuyos hijos e hijas están escolarizados en centros con horario de mañana y tarde, aprecian el tiempo como una oportunidad de realizar actividades extraescolares, confían más en el tiempo de la escolarización y no creen que se vean afectados los resultados escolares. Sin querer simplificar: el horario partido despierta apoyos que tienen que ver con la tradición y los valores que la modernidad defendió para la educación, mientras que el horario continuo recibe más el respaldo de valores de la postmodernidad.

El reconocimiento de una bondad que hay que pagar. Una de las razones que se utilizaron en su momento para sustentar la tesis de que con la adopción de la jornada continua mejoraría casi todo, fue la de que con ese modelo horario era posible desarrollar más actividades extraescolares, presentando a éstas como componente esencial en la formación, pero sin el profesorado en los centros. Pues bien, por el momento sólo daremos un dato (el tema de las actividades en tiempo no escolar está tratado en otro capítulo): padres y madres, al estimar la dedicación de tiempo (de reloj) que sus hijos emplean en la actividad extraescolar, estén éstos en uno u otro modelo, dan prácticamente la misma respuesta (véase la Figura 7.10). La diferencia a destacar tiene poca importancia, salvo el extremo superior en el que el 16% de los estudiantes que tienen jornada continua dedican 2 ó más horas, mientras que esa misma dedicación sólo la alcanza el 10% de los que están dentro del modelo de jornada partida. La gran mayoría de alumnos y alumnas dedica entre 1 y 2 horas diarias en ambos modelos horarios. Y como la mayor parte de ese tiempo lo ocupan los deberes, digamos que en este aspecto no se introducen cambios significativos, algo que cabe esperar si no hay un plan de innovación que ordene el proceso de transformación. Y ¿qué plan puede tener potencialidad alguna si parte del hecho consumado de que para una parte del profesorado el innovar puede no convenirle?

Un dato importante, que nos desvela una consecuencia perversa derivada de la adopción del modelo de horario continuo, con una incidencia significativa en el principio de igualdad de oportunidades, es la inversión de recursos económicos que realizan las familias en la financiación de una formación que nunca entró en el significado del derecho a la educación.

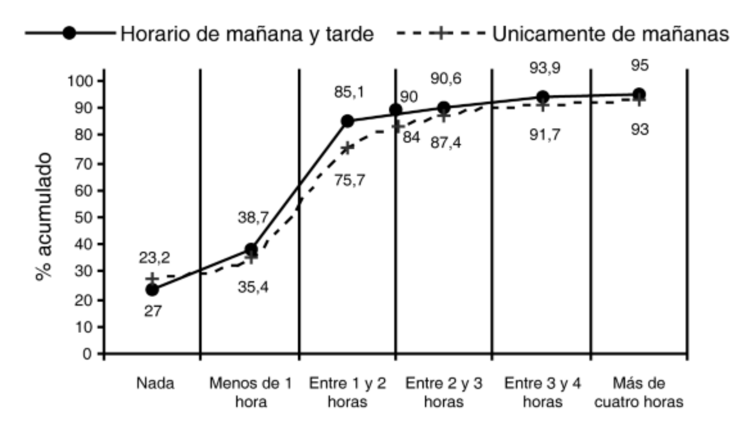


Figura 7.10. *Horas de dedicación a tareas extraescolares en el horario partido y en el continuado.*

La estimación que padres y madres hacen de los gastos (en euros) que cada hijo o hija ocasiona por la realización de actividades en los centros o fuera de ellos, nos permite extraer algunas conclusiones. En la Figura 7.11 se puede ver lo que ocurre en los casos de los dos modelos básicos de jornada escolar. La familia invierte más recursos (más del doble) en actividades fuera de los centros que en las que se desarrollan dentro de los mismos. Esto puede significar, entre otras interpretaciones posibles, que la lógica del mercado de actividades fuera del centro deja a la oferta marcar precios más altos, mientras que lo ofrecido por los centros se ajustaría más al precio real, aunque es conocido que existen centros que bajo el rótulo de esas actividades obtienen unos recursos no tolerados en otros capítulos.

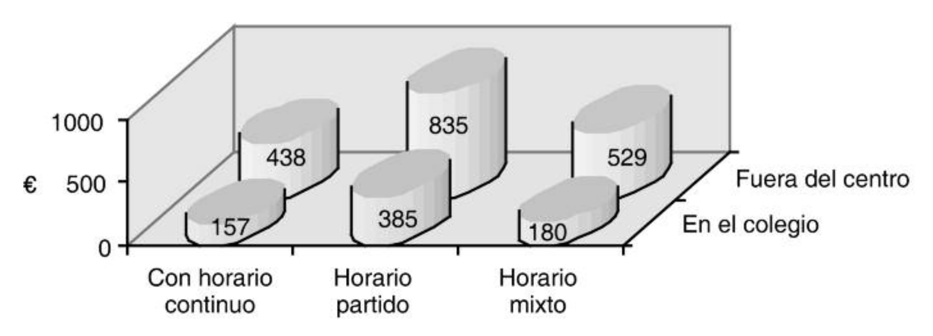


Figura 7.11. *Gasto familiar anual en actividades extraescolares (€).*

Merece ser destacado, en parte por lo que tiene de paradójico, el hecho de que en el modelo de horario continuado el gasto medio sea inferior, por la sencilla razón de que las familias no se ven forzadas a que sus hijos e hijas tengan que realizar actividades para ocupar el tiempo que quedó libre durante las tardes. Unas familias las demandarán, otras no querrán, algunas no podrán. Seguramente, se producirá un menor consumo de esas actividades que, como era inevitable, no todas las administraciones han asumido, en términos generales; un

gasto que no es una obligación presupuestaria, ni es fácil hacerlo para todos y en condiciones de igualdad. ¿O acaso están lo suficientemente financiadas, de suerte que evitan gastos a las familias? Es decir que, en contra de lo esperado, puede haber menos actividades en el modelo que proponía lo contrario.

La calidez pedagógica y la calidad de la educación. En otro momento argumentamos acerca del valor de las relaciones entre el profesor y el alumno; un aspecto que, al constituir un peculiar lazo para facilitar o entorpecer el proceso comunicativo entre ambos, se convierte en un rasgo esencial del método pedagógico. No sólo es una condición del aprendizaje, en la medida en que la orientación, el estímulo, el origen de la información y la evaluación están dependiendo del profesor, sino que estas relaciones interpersonales son una manifestación de la profesionalidad de los y las docentes y del clima de respeto entre las personas que contribuye a la creación del clima psicosocial de las aulas y de la vida institucional de los centros educativos.

Vimos cómo algunos de los aspectos que habíamos considerado como indicadores de lo que acabamos de comentar nos daban señales que nos emiten los sujetos pacientes de la educación que deberían tomarse en consideración. Esos aspectos y señales están arraigados en los estratos más profundos de la cultura pedagógica de la que se nutren las creencias, valores y comportamientos individuales. Por eso, un cambio en los mecanismos que determinan la relación pedagógica no es algo que pueda esperarse de un cambio de horario, aunque no sería extraño que sí pudiera afectar esta relación indirectamente debido a alteraciones en la gestión de las tareas, la acumulación de fatiga… Y, efectivamente, no se observan cambios significativos en la percepción que los alumnos y alumnas tienen de sus profesores y tutores en un modelo u otro de horario, en lo que se refiere a si les pueden consultar las dudas durante las clases, si pueden hacerlo después de terminar las clases, si pueden pedirles ayuda para problemas personales o si les devuelven los trabajos corregidos. La única diferencia que se insinúa reside en que en el horario partido es algo más negativa la percepción de no poder pedir ayuda a los profesores. La opinión sobre los tutores es la misma en ambos modelos de horarios.

7.7. ¿Sólo se debe tener clase por las mañanas?

En fin, éste es y será cada vez más un debate que se ira agudizando por los cambios sociales que están teniendo lugar y para el que no se pueden tener soluciones únicas (una actitud abierta, que también se aplica a los defensores de la idoneidad universal del horario continuado). Hará falta flexibilidad en cada centro, entre los centros, zonas, etc., y sobre todo discusión abierta, apoyada en argumentos científicos críticos, además de tener presente que las realidades como la que nos ocupa son complejas y no admiten análisis simples, ni es sencillo darles una alternativa. Me sumo al análisis realizado por FERNÁNDEZ ENGUITA (2003) cuando señala que:

> Los mismos calendarios u horarios pueden ser buenos para unos y malos para otros. Para un alumno que viva en un medio social y familiar estimulante, unas largas vacaciones representan la posibilidad de viajar, leer, hacer cursos de esto y aquello o

simplemente holgazanear sin consecuencias; pero para el que vive en un medio social y familiar desaventajado, para el que tiene en la escuela su principal o único asidero, numerosos estudios muestran que produce un deterioro de las mejoras acumuladas. Para un alumno que se desenvuelva con holgura en la jornada escolar de mañana y tarde y al que su familia pueda proporcionar acceso a otros recursos, su condensación en la mañana puede suponer una mejor organización del tiempo que le permitirá realizar más tranquila y libremente otras actividades por la tarde; en cambio, para el que ya se encuentre bajo presión con el horario tradicional o no viva en el medio adecuado, su concentración matinal significará un aumento de la tensión sin compensación alguna y su tarde libre lo convertirá simplemente en pasto de la televisión y de la calle, o de unas mediocres actividades carentes de interés. La jornada partida que, combinada con el comedor de pago permite a una madre desempeñar un trabajo a tiempo completo puede que también impida a otra, a la que le resulta más económico dar de comer a sus hijos en casa, desempeñar un trabajo a tiempo parcial, y la jornada continua que permite a un alumno comer a la misma hora que sus hermanos convierte a otro en un *niño con llave* que ha de esperar las horas muertas hasta el regreso de sus padres. Mientras que un profesor anhela la concentración matinal de su trabajo real para poder atender otras actividades domésticas o extradomésticas por la tarde, otro puede preferir una actuación más pausada y repartida a lo largo del día para evitar el estrés o para descansar de una actividad con otra. Un buen centro, con un profesorado comprometido, puede servirse de la jornada continua para lanzar un ambicioso programa de actividades complementarias para los alumnos y actividades cooperativas para los profesores; en un mal centro, por el contrario, sólo servirá para despachar antes a casa a los alumnos y que puedan hacer lo propio los profesores.

Después de todo lo comentado haremos algunas consideraciones. Sin analizar los tiempos en educación y comprender que sus magnitudes tienen que ser evaluadas en función de sus contenidos, cualquier medida que se adopte nos llevará a cometer errores y optar por falsas soluciones. Lo que resulta totalmente inadmisible es que se adopten medidas unilaterales e imprudentes como las llevadas a cabo en nuestro sistema. Que la reforma educativa necesaria requiere una revisión de nuestra concepción de los tiempos es obvio (también de los espacios). La reforma del tiempo de los profesores es necesaria siempre que no responda a una petición corporativa para lograr menos carga laboral sin otros cambios.

Quizá estamos asistiendo a cambios sociales y de valores que representan un nuevo estilo de vida. Las bases sociales que apoyan el nuevo horario continuo puede que se correspondan más con una concepción del tiempo y de la experiencia menos regulados por la "tiranía de lo escolar", en una sociedad donde lo lúdico, el goce por lo presente y la imprevisibilidad del tiempo futuro llevan a la búsqueda de satisfacciones en el presente. A fin de cuentas, puede pensarse que el triunfo escolar ya no conduce al éxito social mientras en los medios de comunicación se exhibe el enriquecimiento de figuras mediáticas banales, incultas y sin algo interesante que decir.

¿Está evolucionando la mentalidad social que valora una pedagogía más familiar, que desconfía del profesorado o ya no confía tanto en él? Los padres y madres que apoyan la jornada continuada, ¿qué apoyan realmente? La escuela ha ocupado históricamente el papel de los agentes familiares y cualquier pérdida que realice la escuela en el tiempo de socialización que domina es una pérdida de su poder potencial, lo cual debe llevarnos a preguntarnos por quiénes sus-

tituyen a las instituciones educativas. ¿Será la familia, el mundo del trabajo, los iguales, los medios de comunicación, los espacios de consumo o la calle? ¿Qué significa esa vuelta al hogar?, cuando se evidencia la precariedad laboral que deteriora el ambiente familiar en el que viven los niños y que, como señala CHOMSKY (2001), conduce a la disminución del "tiempo de alta calidad" que los padres dedican íntegramente a la atención e interacción con los hijos en familia. ¿A qué familia se están refiriendo: a una idea que o no existe o es minoritaria?

La jornada continuada sería más propicia cuando la madre no trabaja (es decir, sustentada en la discriminación de las mujeres) y contraria a determinado tipo de familias (monoparentales, madres solteras, las no estrictamente nucleares, con varios hijos), penalizando a determinados sectores sociales (mujer trabajadora sin posibilidades de financiar servicio de ayuda, por ejemplo). Con el cambio de horario se delegan responsabilidades en las familias que en algunos casos pueden tener dificultades para responder a ellas por incompatibilidades horarias o pueden proporcionar ambientes pobres en estimulación, perdiendo la escuela la función de "guardería" y su función compensatoria. El apoyo familiar es fundamental pero no lo pueden proporcionar en igualdad de condiciones, por lo cual es un factor de discriminación perjudicial para los estudiantes de sexo masculino, hijos de padres con bajo nivel de estudios cursados y los que frecuentan la escuela pública.

Desplazando la importancia de la escuela a la posibilidad de que influyan otras fuerzas externas, paralelamente se desplaza la potencialidad del currículum a lo paraescolar. De ahí la relevancia que adquieren las actividades extraescolares. ¿El horario continuado —si va unido a un aumento del tiempo extraescolar— no acentuará esas diferencias? Como no se trata de quitar las posibilidades a quienes dispongan de ellas, harían falta medidas compensatorias con más urgencia, insistiendo en la importancia de que la organización del tiempo no sea un elemento más que reafirme la desigualdad. Existe desigualdad de criterios en las instancias decisorias a la hora de promover y elegir actividades de desigual valor educativo (tanto en la oferta específica en los centros, como en la externa y voluntaria para todos, o en la educación informal del mercado…), quedando en las manos del mercado, tanto en las estrictamente denominadas *actividades extraescolares*, como en el aprovechamiento de la oferta de educación no formal (idiomas, conservatorios) y la actividad cultural en general. Las familias operan como consumidores que pueden elegir. Pero no en condiciones de igualdad.

Las actividades extraescolares representan cuantitativamente poco tiempo respecto del currículum total, pero son muy significativas cualitativamente por el hecho de ser tareas atípicas, más libres, no sometidas a evaluación y, por lo general, se participa en ellas voluntariamente. La escuela pagaría así su tributo por la falta de atractivo: ella se "queda con las mañanas" y la paraescuela coloniza las tardes.

Los períodos largos pueden presentar dificultades de fatiga por motivos distintos en cada caso: en la jornada partida por volver a empezar por la tarde; en el caso de la continuada por la larga duración del período continuo. Estas posibilidades pueden darse en cuanto a la dimensión biológica de la *fatiga* (en todo caso tendrá que haber algún descanso), pero ésta se produce también como un efecto, pues depende de la motivación en buena medida (tanto por la ubicación de las materias, el tipo de actividad, el atractivo que despierten las actividades, como por la variedad de las mismas).

El tiempo para otra escolaridad posible o la renuncia al cambio

Quizá los efectos más llamativos no se encuentren en los indicadores de la eficacia escolar más al uso, sino en la mutilación de "lo que podría hacerse" y ya no será posible hacerlo. La jornada continua significa una posibilidad de avance o de retroceso en el valor educativo de la escolaridad. Es ingenuo pensar que, tal como se esta implantando, sea un paso adelante en la discusión y puesta en marcha de un proyecto de reforma educativa que comienza por la reforma del horario. El cambio de horario, como bien ha señalado FERNÁNDEZ ENGUITA (2001), entró en la agenda de las reivindicaciones y se ha ido asentado por motivos muy distintos, en absoluto por razones de innovación en la educación. Nosotros consideramos más grave el hecho no sólo porque no es algo innovador, sino porque refuerza a la pedagogía más tradicional y academicista.

Es evidente que un buen proyecto educativo es posible con la jornada continua o con la partida en horario de mañana y de tarde. Es cierto que en las justificaciones para implantar la primera se prevé un mantenimiento del tiempo escolar bajo influencia de los centros. Pero es igualmente evidente que tal reforma horaria no se ha emprendido para instalar un cambio educativo, pues ni éste lo necesita como condición para renovar el proyecto pedagógico de un centro, ni tampoco ése es el motivo real, sino una justificación para legitimar una reivindicación laboral del profesorado, acompañada de aspiraciones de las familias que tampoco exigen de la escuela un servicio de más calidad. Este proceso ha sido apoyado por unas administraciones complacientes con esta reivindicación del profesorado que pueden satisfacer sin dificultad, que ahorra recursos al adoptarla y que no mira con claridad al futuro.

Los efectos reales de esta reforma pactada, si bien pueden no ser regresivos, tampoco puede que sean progresivos. Nuestra hipótesis es que consolidan:

a) Un sentido restringido de la profesionalidad docente, centrada en la "enseñanza de la asignatura" frente a la posibilidad de desplegar un papel más comprensivo con las necesidades del alumnado y de la comunidad. Un sentido regresivo de profesionalidad docente dominante en la enseñanza secundaria y superior se generaliza a los niveles inferiores, desembarazándose los profesores de su función educadora y de la importancia del trabajo coordinado. Una tendencia que se implanta en el sistema público, preferentemente por la capacidad de presión corporativa que tiene el profesorado. Tal restricción de la profesionalidad reclama, a su vez, la entrada de nuevos profesionales (monitores, animadores socioculturales, mediadores, trabajadores y educadores sociales, etc.) que legitiman con su conocimiento experto la desintegración de la función educativa e incrementan el gasto público y privado en educación, sin que se integren en los equipos docentes.

b) El cambio horario afianza la dicotomía entre dos sentidos de la cultura: la académica centrada en los contenidos curriculares tradicionales (a cargo de profesores) y la cultura de las actividades extraescolares —lo de *extra* resalta claramente la dicotomía—, más abiertas, variadas y opcionales, a las que se les concede el valor de ser complementarias de las que son estrictamente propias del currículum fundamental y que no tienen por qué ser conducidas por profesores "educadores", ya que ellos se quieren refugiar en esa profesionalidad restringida

de “enseñantes”. Se renuncia así a un proyecto cultural integrado que diluya las fronteras entre cultura académica y externa, entre lo programático y la actualidad, etc., a cargo de los profesores coordinados para desarrollar un proyecto cultural en la escuela.

c) Se une la idea de cultura seria, obligatoria y no necesariamente atractiva al núcleo denso y duro del currículum, dejando para lo extraescolar y complementario la posibilidad de una seudoescolaridad más atractiva, motivadora y subyugante para los alumnos no sobrados, precisamente, de motivaciones por el aprender. ¿Por qué hay que ir a la escuela para tener esa satisfacción? Es la idea de escolaridad la que queda devaluada como representación social.

d) Se facilita un escenario para la privatización por dos razones. La primera, porque la enseñanza privada se presentará como más cuidadosa con la atención al alumno. La segunda, porque aparece una creciente oferta de servicios complementarios cuya financiación y pervivencia no quedan garantizados por los poderes públicos, al concebir a determinadas actividades como extra-escolares, que no necesariamente tienen que entenderse como componentes básicos del derecho a la educación obligatoria. Lo cual puede ser discriminatorio. ¿Quién protestará por una disminución de estas actividades de segunda categoría, como se haría si disminuyese el horario de Matemáticas o de Lengua? ¿Cómo impedir que proliferen proveedores de servicios de calidad incontrolada e incontrolable?

e) Se pone de manifiesto la debilidad o inexistencia de una idea fuerte y clara de un proyecto de educación pública para una sociedad compleja, que someta a los intereses corporativos, a los intereses locales, a los sectores de familias que reclaman un particular sentido del derecho a elegir, deslumbrados por ofertas culturales de formación de dudosa validez, pero que la escuela tampoco ha sabido satisfacer (idiomas, informática...).

Bibliografía

ADELMAN, N. (1996). *The uses of time for teaching and learning.* Washington, DC: Policy Studies Associates, Inc.

ALAPIN, I. y otros (2000). "How is good and poor sleep in order adults and college students related to day time sleepiness, fatigue, and hability to concentrate?". *Journal of Psychomatic Research.* núm. 49, págs. 381-390.

ARONSON, J.; ZIMMERMAN, J. y CARLOS, L. (1999). *Improving student achievement by extending school: Is it just a matter of time?* Washington, DC: Office of Educational. Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service n.º ED 435 127.)

ATTALI, J. (1985). *Historias del tiempo.* Madrid. Fondo de Cultura Económica.

BEN-PERETZ, M. (Ed.) (2000). *The nature of time in schools: theoretical concepts, practitioner perceptions.* Nueva York. Teachers College Press.

BERLINER, D. C. (1990). "What's all the fuss about instructional time". En: BEN-PERETZ, M. (Ed.), *The nature of time in schools: theoretical concepts, practitioner perceptions.* Nueva York. Teachers College Press, págs. 7-33.

BROWN, W.; FRATES, S.; RUDGE, I. y TRADEWELL, R. (2002). *The costs and benefits of after school programs: The estimated effects of the after school education and safety program act of 2002.* Claremont, CA: Claremont McKenna College, Rose Institute of State and Local Government.

BUCKHALT, J.; EL-SHEIKH, M. y KELLER, P. (2007). "Children´s sleep and cognitive functioning: race and socioeconomic status as moderators of effects", *Chile Development.* Enero-febrero, págs. 213-231.

CARIDE, J. A. (1993). *A xornada escolar de sesión única en Galicia,* Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.

CARROLL, J. B. (1963). "A Model of School Learning." *Teachers College Recrd.* 64, págs. 723-733.

CARSKADON, M. A. (1990). "Patterns of sleep and sleepiness in adolescents". *Pediatrician*, 17 (1), págs. 5-12.

— (1999). "When worlds collide: Adolescent need for sleep versus societal demands". *Phi Delta Kappan,* 80 (5), págs. 348-353. (ERIC Journal No. EJ579410)

—; WOLFSON, A.; TZISCHINSKY, O. y ACEBO, C. (1995). "Early school schedules modify adolescent sleepiness". *Sleep Research,* 24, 92, págs 152-164.

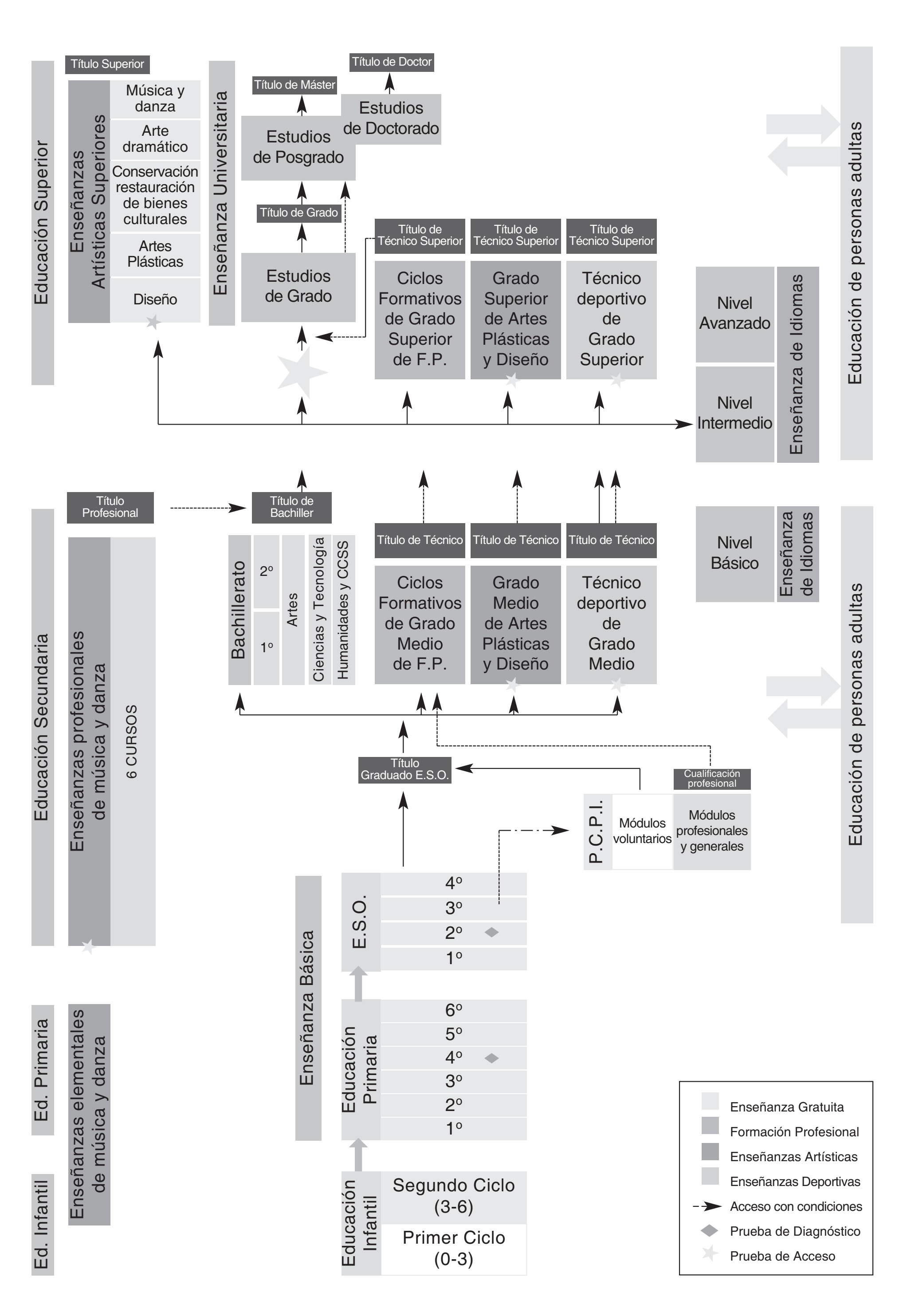
—; VIEIRA, C. y ACEBO, C. (1993). "Association between puberty and delayed phase preferente". *Sleep*, 16 (3), págs. 258-262.

CARSKADON, M. A.; WOLFSON, A.; ACEBO, C.; TZISCHINSKY, O. y SEIFER, R. (1998). "Adolescent sleep patterns, circadian timing, and sleepiness at a transition to early school days". *Sleep,* 21 (8), págs. 871-881.
CHOMSKY, N. (2001). *Perspectivas sobre el poder.* Barcelona. El Roure Editorial, S. A.
COLECTIVO IOÉ (1996). *Tiempo social contra reloj: las mujeres y la transformación en los usos del tiempo*. Madrid. Instituto de la Mujer.
COMISIÓN EUROPEA (2003). *Time use at different stages of life. Results from 13 European countries*. Luxemburgo. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
COMUNIDADES EUROPEAS (2005). *Las cifras clave de la educación en Europa 2005.* Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
COOPER, H. y VALENTINE, J. C. (2003)."The effects of modified school calendars on student achievement and school and community attitudes". *Review of Educational Research*. Vol. 73, Núm. 1, págs. 1-52.
—; VALENTINE, J. C.; NYE, B. y LINDSAY, J. J. (1999). "Relationships between five afterschool activities and academic achievement", *Journal of Educational Psychology* Vol. 91, págs. 369-378.
DESBIENS, J.; MARTINEAU, S. y GAUTHIER, C. (2003). "Augmenter le temps scolaire. De la mystification a la rationalisation". En: ST. JARRE, C. y DUPUY-WALKER, L. (Eds.), *Le temps en éducation.* Presses Université du Québec, págs. 398-421.
DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos.* Barcelona. Paidós.
DURKHEIM, E. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Buenos Aires. Editorial Schapre.
ELIAS, N. (1989). *Sobre el tiempo.* Madrid. Fondo de Cultura Económica.
ESCOLANO, A. (1993). "Tiempo y educación. La formación del cronoesquema horario en la escuela elemental. (1825-1931)". *Revista de educación.* Núm. 301, págs. 127-165.
— (2000). *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos.* Madrid. Biblioteca Nueva.
EVANS, W. y BECHTEL, D. (1997). "Extended School Day/Year Programs: A Research Síntesis". Washington. Laboratory for Student Success. ERIC.
FEITO, R. (2007). "Tiempos escolares. El debate sobre la jornada escolar continua y partida". *Cuadernos de Pedagogía,* núm. 365. Febrero, págs. 74-79.
FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *La jornada escolar.* Barcelona. Ariel.
— (2007). *Opiniones sobre la jornada escolar.* Asociación de Madres y Padres del Colegio Pedro Duque de Madrid. http://ampa.files.wordpress.com/2007/05/resumen-opiniones-jornada-continua.pdf
GANDARA, P. (Ed.) (2000). *The dimensions of time and the challenge of school reform.* Albany. SUNY.
— y FISH, J. (1991). "An experiment in restructuring K-6 education: The Orchard Plan". Paper presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association, Chicago.
GIMENO, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica.* Madrid. Morata.
— (1996). *La transición a la educación secundaria.* Madrid. Morata.
— (1998). *Poderes inestables en educación.* Madrid. Morata.
— (2003). *El alumno como invención.* Madrid. Morata.
— (2003b). "La calidad del sistema educativo vista desde los resultados que conocemos". En: GIMENO, J. y CARBONELL, J. (Eds.), *El sistema educativo. Una mirada crítica.* Barcelona, Praxis-Cuadernos de Pedagogía, págs. 179-199.
GRAHAM, M. "Sleep need, patterns, and difficulties of adolescents", *Elementary and Childhood Education.* (ERIC Document Reproduction Service n.º ED446816.)
GROSSMAN, J. B. (2002). "Making After-School Count". *Education Week* 22, 8 (Octubre).
HALL, G.; YOHALEM, C.; TOLMAN, J. y WILSON, A. (2003), En el *National Institute on Out-of-School Time*, perteneciente al Center for Research on Women en el Wellesley Collage.

HARGREAVES, A. (1992). "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor". *Revista de educación.* Núm. 298, págs. 31-53.
HUSTI, A. (1987). *Temps mobile*, INPR, París.
— (1992). "Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo".*Revista de educación,* Núm. 298, págs. 271-305.
I.N.E. (2003). *Encuesta de Empleo del Tiempo 2002-2003. Proyecto metodológico*. I.N.E. Madrid. Mayo.
INCE (2001). "Actividades del alumno fuera del horario escolar 1.Trabajos escolares en casa". *Resumen informativo*, núm. 10, Mayo.
INECSE (2005). *Evaluación de la Educación Primaria*. Madrid, MEC.
INJUVE (2003). *Jóvenes y estilos de vida: valores y riesgos en los jóvenes urbanos* (FAD). Domingo Comas Arnau (Director) (Edición electrónica: www.injuve.mtas.es/injuve/contenidos.item.action?id=1504341675&menuId=390550120 - 14k
JENSEN, D. R. (2001). "Understanding Sleep Disorders in a College Student Population". *Journal of College Counseling,* Vol. 6.
KANE, Th. (2004). "*The Impact of After-School Programs:Interpreting the Results of Four Recent Evaluations".* Universidad de California, Fundación William T. Grant.
KARWEIT, A. (1995). "Should we lengthen the school term?". *Educational Leadership,* 14, (6), págs. 9-15.
KNIGTH, B. (1989). *Menaging school time.* Londres. Logman.
KUBOW, P. K.; WAHLSTROM, K. L. y BEMIS, A. E. (1999). "Starting time and school life: Reflections from educators and students". *Phi Delta Kappan*, 80 (5), págs. 366-371. (ERIC Journal No. EJ579413).
LUMSDEN, L. B. (2003). *Afterschool Programs.* ERIC Digest 171 - Septiembre.
MARTÍNEZ, J. B. (1992). *El alumnado y la reconstrucción del currículum en la Reforma.* Granada. Universidad de Granada.
MEIL, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona. Fundación La Caixa.
MILLER, R. (2003). *Critical hours. After programs and educational succes*. Brookline (MA), http://www.nmefdn.org/CriticalHours.htm
NELSON, J. (2001). *Best Practices and Their Impacts in Out-Of-School Time:Research Findings and Implications for Youth Development Programs*. East Lansing, Michigan State University Extensión.
NEWMAN, S. A. (2000). "America's after-school choice: The prime time for juvenile crime, or youth enrichment and achievement". Informe de la *Fight crime invest in kids.* http://www.fightcrime.org
OCAÑA, E. (1992). "Del reloj de arena al reloj del 'trabajador': Ernst Jünger y la vivencia del tiempo". *Archipiélago,* Núm. 10-11, págs. 101-106.
OCDE (2001). *Knowledge and skils for life. First results from Pisa 2000*. París. OCDE.
— (2002). *Education at a glance*. París. OCDE.
— (2007a). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1 Analysis*. París. OCDE.
— (2007b). *PISA 2006. Volume 2 Data*. París. OCDE.
— (2007c). *Education at a glance. 2007,* París. OCDE.
PÉREZ GÓMEZ; A. I. y GIMENO, J. (1994). Evaluación de un proceso de innovación educativa. Sevilla. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.
POSNER, L. K. y VANDELL, D. L. (1994). "Low-Income Children's After-School Care: Are There Beneficial Effects of After-School Programs?". *Child Development,* Vol. 65, núm. 2, págs. 440-456.
RAFOTH, M. A. y GRIMES, S. A. (2004). *Kindergarten - Full Versus Half-Day: Information for Parents and Early Childhood Educators*. National Association of School Psychologists, NASP.
ROF CARBALLO (1997). *Violencia y ternura*. Madrid. Prensa española. Madrid. Espasa Calpe.

ROOTH, J. (2002). "What Happens During the School Day?: Time Diaries from a National Sample of Elementary School Teachers". *Teachers College Record*, http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=11018.
RUDDUCK, J. y FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid. Morata.
TESTU, F. (2002). "Les rythmes scolaires, approche chronopsychologique". Seminario Internacional Complutense Ritmos Psicológicos y Jornada Escolar. Madrid.
VARELA, J. (1992). "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista de educación.* Núm. 298, págs. 7-29.
VIROSTKO, J. (1983). "An analysis of the relationships among academic achievement in mathematics and reading, assigned instructional schedules, and the learning style time preferences of third, fourth, fifth, and sixth grade students". *Dissertation Abstracts International*, 44 (06), 1683A.
WAHLSTROM, K. (1999). "The prickly politics of school starting times". *Phi Delta Kappan*, 80 (5), págs. 344-347. (ERIC Journal No. EJ579409)
— (2000). "School start time and teen sleep". *High School Magazine*, 7(9), 40-41. (ERIC Journal No. EJ606494)
—; DAVISON MARK, L.; CHOI, J. y ROSS, J. N. (2001). "School start time study. Executive summary". Minneapolis: University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.
—; WROBEL, G. y KUBOW, P. (1998). "Minneapolis public schools start time study. Executive summary. Minneapolis". University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement. http://education.umn.edu/CAREI/Reports/docs/SST-1998ES.pdf
WEISS, J. y BROWN, R. (2003). "Telling Tales Over Time: Constructing and Deconstructing the School Calendar". *Teachers College Record* Vol. 105. núm. 9, 2003. http://www.tcrecord.org
WHEELER, G. (1995). "A study of half day vs. all day pre-kindergarten readiness". Manuscrito no publicado. Huntsville, TX: Sam Houston State University. (ERIC Documento núm. ED383461).
WHITE, W. D. (1988). "Year-round high schools: Benefits to students, parents, and teachers". NASSP Bulletin, 72 (504), págs. 103-106.
WOLFSON, A. R. y CARSKADON, M. A. (1998). "Sleep schedules and daytime functioning in adolescents". *Child Development*, 69 (4), págs. 875-887. (ERIC Journal No. EJ572360).
WORTHEN, B. Y ZSTRAY, S. (1994). "The impact of school starting time on family life". *Phi Delta Kappan,* 80 (5), págs. 360-364. (ERIC Journal N.º _EJ579412).
WROBEL, G. D. (1999). "The impact of school starting time on family life". *Phi Delta Kappan,* 80 (5), págs. 360-364. (ERIC Journal No. EJ579412).

Sistema Educativo Español (LOE-2006)



Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia de España.